



Universidade popular e encontro de saberes



Rosângela Pereira de Tugny
Gustavo Gonçalves
ORGANIZADORES



Universidade popular e Encontro de Saberes



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UNB



**Instituto de Inclusão no
Ensino Superior e na Pesquisa**

Instituto Nacional de Ciência e
Tecnologia de Inclusão no Ensino
Superior e na Pesquisa

Programa Institutos Nacionais
de Ciência e Tecnologia – INCT

Conselho Nacional de
Desenvolvimento Científico e
Tecnológico – CNPq

Ministério da Ciência e Tecnologia

Coordenador

José Jorge de Carvalho



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO

MINISTÉRIO DA
CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES



Universidade popular e Encontro de Saberes

**Rosângela Pereira de Tugny
Gustavo Gonçalves**

ORGANIZADORES

Brasília, DF
Instituto de Inclusão no Ensino
Superior e na Pesquisa – UnB

Salvador
EDUFBA

2020

2020, Autores.

Direitos dessa edição cedidos à Edufba.

Feito o Depósito Legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa e projeto gráfico

Gabriel Cayres

Desenho de Capa

Zé Antoninho Maxakali

Revisão

Mariana Rios

Normalização

Sandra Batista

Sistema de Bibliotecas – UFBA

Universidade popular e encontro de saberes / Rosângela Pereira de Tugny, Gustavo Gonçalves, organizadores ; capa de Zé Antoninho Maxakali. – Salvador : EDUFBA ; Brasília : Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa -UNB, 2020.

652 p.

ISBN: 978-85-232-2054-9

1. Educação brasileira. 2. Educação popular. 3. Ensino superior. I. Tugny, Rosângela Pereira de. II. Gonçalves, Gustavo. III. Maxakali, Zé Antoninho.

CDD – 378.1

Elaborada por Jamilli Quaresma – CRB-5: BA-001608/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo

s/n – Campus de Ondina

40170-115 – Salvador – Bahia

Tel.: +55 71 3283-6164

www.edufba.ufba.br

edufba@ufba.br

Sumário

9 **Apresentação**

13 **Introdução**

Encontro de Saberes, descolonização e transdisciplinaridade:
três conferências introdutórias

José Jorge de Carvalho

PARTE I - MISSÃO PACTUADA COM A SOCIEDADE

59 O papel da universidade na luta contra o racismo e em defesa das
políticas afirmativas

Kabengele Munanga

69 Intelectuais negros: uma conversa com Kabengele Munanga

Richard Santos

75 Intelectuais negras(os) e epistemicídio acadêmico

Maria do Carmo Rebouças dos Santos e Richard Santos

89 Dois acadêmicos na luta pelas cotas e contra o
racismo nas universidades

Fabiana Lima e Maria do Carmo Rebouças dos Santos

95 Políticas de ações afirmativas e de apoio à permanência:
avanços e retrocessos da UFSB (2014-2018)

Joel Pereira Felipe

111 A experiência do PET-Saúde/GraduaSUS: ação e formação no território

*Ita de Oliveira e Silva, Jane Mary de Medeiros Guimarães,
Vanner Boere e Maristela Midlej Silva de Araújo Veloso*

129 Tecnologias da Informação e Comunicação na UFSB:
superando desafios na construção de uma universidade popular

Raimundo José de Araújo Macêdo, Alírio Santos de Sá e Sérgio Gorender

149 O ensino superior sonhado e vivido na Universidade Federal
do Sul da Bahia (UFSB) e na Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro (Unirio)

Maria Tereza Serrano Barbosa e Malvina Tania Tuttman

- 159 Movimentos sociais e conhecimento emancipador
Joelson Ferreira de Oliveira
- 175 Universidade pública e integração social
Paulo Dimas Rocha de Menezes e Eva Dayane Almeida de Góes

PARTE II - MISSÃO PACTUADA COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

- 223 Transições paradigmáticas entre a universidade e a escola
Álamo Pimentel
- 241 O Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro e o compromisso com a educação básica na UFSB
Danúsia Cardoso Lago, Alessandra Tito dos Santos, Caetano Cupolo do Sacramento, Rowenna dos Santos Brito e Wellington Salgado Rodrigues
- 255 Experiências formativas do Projeto Paulo Freire na UFSB: por uma pedagogia da possibilidade
Edison Torres Camacho, Fabiana Lima, Gladys Marquisio Cilintano e Marina Miranda
- 279 A interface universidade e educação básica no sul da Bahia
Rosemary Aparecida Santiago, Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves e Likem Edson Silva de Jesus
- 301 Saberes e tramas de uma formação docente decolonial
Alessandra Reis e Fabiana Lima

PARTE III - FORMAÇÃO GERAL, FORMAÇÃO CIDADÃ

- 319 Formação Geral interdisciplinar no ensino superior: um (per)curso na UFSB
Daniel Puig, Denise Coutinho e Naomar de Almeida-Filho
- 343 Colégios universitários e o enraizamento territorial da UFSB
Regina Soares de Oliveira e Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
- 359 A experiência de ingresso na UFSB como exercício de conscientização cidadã
Spensy K. Pimentel, Arthur Luhr Mello, Carolina dos Santos Soares, Emiliane Nascimento de Jesus, Jade Miranda Varjão, Liz Miranda Varjão e Rafaela Santos da Silva
- 383 Matemática interepistêmica para uma formação libertadora
Rogério Ferreira

411 Raciocínio computacional na Formação Geral pavimentando o caminho da interdisciplinaridade
Raimundo José de Araújo Macêdo, David Paul Cavallo, Sérgio Gorender e Bilzã Marques de Araújo

425 Experiências do Sensível na formação acadêmica, a proposta da UFSB
Augustin de Tugny e Valéria Giannella

PARTE IV - A INSTITUIÇÃO UNIVERSITÁRIA DESCOLONIZADA

439 Conhecimentos tradicionais e território na formação universitária
Rosângela Pereira de Tugny

463 Extensão universitária popular e integração social na Feira da Agricultura Familiar
Dirceu Benincá e Frederico Monteiro Neves

475 O Encontro de Saberes nas artes e as epistemologias do cosmos vivo
José Jorge de Carvalho

509 Descolonizar as artes na universidade
Augustin de Tugny

531 Arte e diversidade epistêmica na universidade: uma conversa com Pablo Lafuente
Maria Inigo Clavo, tradução de Augustin de Tugny

545 Ensaio de referência teórica e política para o modelo UFSB de formação em saúde
Naomar de Almeida-Filho

559 O modelo de formação em saúde da UFSB como proposta de educação interprofissional
Antonio José Costa Cardoso, Jane Mary de Medeiros Guimarães, Lina Faria, Márcia Maria dos Santos de Moraes e Naomar de Almeida-Filho

585 Emoções sociais e metodologias participativas nos Bacharelados Interdisciplinares em Humanidades e Saúde
Rafael Patino, Gabriela Lamego e Lina Faria

605 Caminhos pluriépistêmicos para educação e prática em saúde
Victor André Martins de Miranda e Ana Boross Queiroga Belizário

623 Questão racial, cotas e universidade pública e integradora
Joelson Ferreira de Oliveira, José Jorge de Carvalho, Edson Kayapó e Kabengele Munanga

641 Sobre os autores

APRESENTAÇÃO

Durante 12 anos, entre 2003 e 2014, o Estado brasileiro empreendeu um amplo projeto de expansão do ensino superior, com a abertura e interiorização de 18 novas universidades, além da criação de 38 institutos federais que oferecem cursos de nível médio e superior à juventude de todo o Brasil. Essa expansão incluiu a abertura de novos cursos e novos *campi* em universidades federais já existentes e procurou, por meio da Lei de Cotas e de programas específicos, democratizar o acesso de jovens de classes sociais pobres, negros, pardos e indígenas, revertendo o quadro no qual “ir à universidade é opção reservada às elites”. A expressão está contida no texto-relatório *A democratização e expansão da educação superior no país 2003-2014*, produzido pela equipe da Secretaria de Educação Superior (Sesu) do Ministério da Educação (MEC), no qual são expostos os componentes “expansão, qualidade e democratização” tidos como formadores do desafio das ações dessa secretaria durante o período.

A aprovação, em 2010, das universidades criadas com propósitos estratégicos importantes – como a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), em Foz do Iguaçu, no Paraná, e a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), na cidade de Redenção, no Ceará (Lei nº 12.289/2010) – afirmou uma compreensão do Estado sobre o papel que as universidades podem desempenhar na consolidação, no aprofundamento e no fortalecimento de laços com países irmãos, alternativos ao eixo norte-sul herdado de um passado colonial. As últimas instituições criadas durante esse período foram a Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e a Universidade Federal do Cariri (UFCA), com aprovação por lei em 5 de junho 2013.

A Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), criada em 2009, e a Universidade Federal do ABC, criada entre 2005 e 2006, renunciaram as transformações que estavam por vir com o potencial de seus projetos se estenderem a todo o país.

O que o presente volume busca apresentar é um conjunto de relatos referentes a uma experiência específica dentro de todo esse processo: a da UFSB como universidade popular, pluriépistêmica e enraizada no seu território. Consideramos que, para além de todas essas conquistas, a UFSB foi, durante seus primeiros anos, um experimento, um laboratório de transformações que radicalizaram e extrapolaram a mencionada tríade “expansão, qualidade e democratização”. Em curto tempo de existência, a UFSB constituiu o seu Conselho Estratégico Social, criado no Fórum Social, no qual se discutiram amplamente suas políticas e seus projetos, colocando a sociedade em seu centro e invertendo, assim, o tradicional conceito da extensão, bem como desafiando-se com novos mecanismos de democratização de sua gestão. Construiu ações de integração com a rede de educação básica por meio da consolidação de suas Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), Colégios Universitários (Cunis), Complexos Integrados de Educação (CIEs) e o Projeto Paulo Freire de mobilidade acadêmica internacional.

Por meio de sua proposta curricular de Formação Geral (FG), de Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e LIs, com uma formação dinâmica por regimes de ciclos, estendeu o conceito de formação acadêmica e profissional ao de formação cidadã e permitiu a implantação de projetos pedagógicos e propostas acadêmicas comprometidas com um conceito mais rico e generoso do que possam vir a ser o conhecimento, o saber e as possibilidades de trabalhar na sociedade contemporânea e no seu território com os saberes ali constituídos.

Os capítulos deste volume foram ordenados em quatro partes, agrupando relatos e reflexões sobre esses conjuntos de experimentos: o pacto com a sociedade, o pacto com a educação básica, a formação cidadã e emancipadora e, por fim, a descolonização institucional.

Dessa forma, esse conjunto de textos consolida reflexões de autores(as) docentes, discentes, funcionários(as) técnico-administrativos(as) e pesquisadores(as) da UFSB, principais responsáveis pelo projeto de educação que experimentamos, junto com autores(as) integrantes de comunidades tradicionais, de movimentos sociais, docentes, gestores(as) da rede de educação básica e parceiros(as) de programas internacionais. Reúne também textos de colegas da Universidade de São Paulo (USP) em parceria com a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), da Universidade de Brasília (UnB), da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA), dos quais reconhecemos o pensamento e trabalho desenvolvido ao longo de décadas, inspirando as bases do que veio a ser o projeto da UFSB.

Não almejamos, assim, chegar a um resultado uniforme e homogêneo: alguns textos são transcrições de palestras, conferências e rodas de conversa, e neles buscamos manter a força e a urgência da oralidade. Alguns possuem o caráter de registro e relato de experiências, que, por si só, trazem toda a evidência de uma

nova teoria. Outros buscam apontar os avanços conceituais dessa aventura de grande intensidade.

O que todos possuem em comum é a percepção da urgência em responder à desmobilização das principais estruturas de sustentação do projeto inicial da UFSB, com uma reflexão sobre a prática fundada na consciência do papel que a universidade desempenha na sociedade brasileira, seja como mantenedora da sua estrutura racista e elitista, seja como transformadora desse quadro. A essa desmobilização interna, soma-se a grave ameaça que pesa sobre as universidades brasileiras desde a aprovação da Emenda Constitucional 95, inviabilizando a consolidação das jovens universidades, assim como as pesquisas de interesse público. A ameaça se confirma na campanha empreendida pelo Poder Executivo, buscando desqualificar as universidades públicas, intervir em suas estruturas de gestão democrática consolidadas ao longo de décadas e colocá-las diante do impasse da falta de recursos para transformar seus projetos e fazer da educação nada mais do que mercadoria. Vivemos o dismantelamento de um projeto de expansão e democratização do acesso ao ensino superior no país que destrói o sonho de vivermos em uma sociedade mais justa, antirracista e menos desigual.

Permanecemos convictos de que a expansão e democratização das universidades foram um marco de efervescência na sociedade brasileira. É notável a afluência de estudantes negras e negros, indígenas e uma parcela expressiva de jovens do campo e das periferias dos centros urbanos, transformando a estrutura de uma sociedade desigual replicada em uma história universitária ainda muito recente no país. A sociedade brasileira é hoje melhor porque mais estudantes frequentam as universidades públicas e porque mais estudantes pobres, negros e indígenas acessam o ensino superior.

Pensar e viver a universidade no momento atual de nossa história é uma forma de reconfigurar as estruturas sociais, econômicas, mentais, ideológicas e culturais de uma sociedade ainda muito marcada por seu histórico colonial e escravocrata. É com esse intuito que acreditamos que, ao tornar público este conjunto de textos, podemos contribuir com a abertura, a imaginação, a invenção e o otimismo, pois pensar modos efetivos de fazer circularem diferentes sistemas de conhecimentos pode ser a forma mais profunda de irmos além das crises.

A organização desta obra coletiva foi possível graças ao apoio de diversas pessoas e instituições. Agradecemos ao Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa pela parceria com a UFSB desde a os primeiros projetos do Encontro de Saberes até a publicação deste livro; ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio às nossas pesquisas; aos colegas da UFSB e aos parceiros dos CIEs, do Projeto Paulo Freire e da Teia dos Povos pelas constantes trocas e aprendizados mútuos.

Rosângela Pereira de Tugny
Gustavo Gonçalves

INTRODUÇÃO

ENCONTRO DE SABERES, DESCOLONIZAÇÃO E TRANSDISCIPLINARIDADE

três conferências introdutórias

JOSÉ JORGE DE CARVALHO

INTRODUÇÃO

O presente texto, introdutório a este volume, foi construído como uma síntese de três conferências que tive a honra e a oportunidade de proferir na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), durante os cinco primeiros anos de sua criação. Em todas essas ocasiões, falei sobre o Encontro de Saberes, um movimento que consiste na inclusão de mestras e mestres das comunidades, povos tradicionais e culturas populares como docentes das universidades brasileiras e latino-americanas em disciplinas regulares. A primeira, proferida em 25 de novembro de 2014 no *campus* Jorge Amado, foi intitulada “Universidade e saberes práticos, populares e tradicionais”; a segunda, em 18 de fevereiro de 2016, como aula inaugural no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) do *campus* Sosígenes Costa, “A universidade enraizada: um lugar para todos os saberes e todos os que buscam saberes”; e a terceira, ministrada na ocasião do evento Universidade Popular e Pluriepistêmica, em julho de 2018, por ocasião do seminário que serviu de base para o livro.

Agradeço aos colegas da UFSB pelo convite e pelo ambiente efervescente de discussões nas três visitas que me permitiram elaborar estes argumentos. Decidi manter o máximo possível o estilo de oralidade dos textos que foram transcritos por colegas da UFSB. A edição cuidadosa das minhas exposições foi feita por Rosângela Tugny, a quem agradeço muito especialmente pela grande generosidade e carinho. Agradeço a Letícia Vianna pela ajuda inestimável no trabalho de redação final. Espero que essas três conferências funcionem como uma apresentação básica das teorias e propostas que venho desenvolvendo, há já uma década, acerca da descolonização e refundação das nossas universidades com base na transdisciplinaridade e no movimento do Encontro de Saberes.

DESCOLONIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES NO BRASIL

Para pensarmos na possibilidade de transformação e descolonização de nossas universidades, é importante refletir sobre alguns modelos de instituição superior que surgiram ao final da última década como parte do processo de democratização da sociedade e de ampliação e reestruturação das universidades públicas. Pude acompanhar de perto a instalação da UFSB, que, creio eu, apresenta o projeto mais avançado como modelo que temos dentre as nossas 67 universidades federais. Sua concepção mantém afinidades com a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e a Universidade Federal do ABC (UFABC), que também buscam superar o padrão eurocêntrico comum a praticamente todas as outras. Contudo, na formação institucional, na grade interdisciplinar, na maneira como ela é construída e no pacto com os povos da região onde ela foi instalada, acredito que a UFSB é a que tem buscado mais intensamente, no seu *Plano Orientador*, o anseio de responder e dialogar com os povos que habitam o território onde ela se encontra. Lembro que foi seu modelo que me inspirou à reflexão sobre “a universidade enraizada”.

Diante de uma configuração acadêmica historicamente elitizante, a UFSB almeja construir-se também como universidade popular e, nesse desejo, se coloca como vanguarda absoluta. Que eu saiba, apesar de umas poucas tentativas e propostas, não houve ainda uma universidade concebida e implementada no Brasil que possa ser corretamente chamada de popular. Penso, evidentemente, na perspectiva de uma universidade pública – federal, estadual, municipal ou comunitária –, e não de projetos de educação popular ligados a movimentos sociais. Por exemplo, há que registrar a alta relevância do trabalho da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) de formação de quadros para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e de outros movimentos sociais. Por outro lado, enquanto a ENFF se apresenta corretamente como

uma escola, a Universidade Popular dos Movimentos Sociais, surgida no bojo dos encaminhamentos do I Fórum Social Mundial de Porto Alegre, em 2002, não é, estritamente falando, uma universidade, mas uma escola itinerante, sazonal e de encontros de pouca duração, de formação de quadros de movimentos sociais. Enfatizo, com esses dois exemplos, o grande desafio que significa, para a UFSB, se construir como uma universidade federal de escala compatível com as outras federais e que possa ser chamada de fato de popular.

Dito isso, gostaria de apresentar muito brevemente a gênese da nossa configuração acadêmica, marcada por uma colonização quase absoluta do modelo eurocêntrico de universidade moderna, com as poucas intervenções recentes que mencionei. A partir desse diagnóstico colonial básico, poderemos criar instrumentos para uma intervenção mais eficaz na construção de um campo acadêmico descolonizado e pluriepistêmico, como a UFSB começa a construir, para que seja exemplo e inspiração para as demais universidades.

O primeiro a ser dito sobre as universidades brasileiras é que são excepcionais em relação ao resto dos países da América Latina: todos eles tiveram universidades que nasceram no século XVI ou no início do século XVII. Ao lado da África e Oceania, possuímos a tradição mais tardia de universidades. O eminente filósofo Fausto Castilho escreveu um livro sobre a história da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) no qual diz que o século XIX do Brasil foi uma máquina para impedir que se fossem criadas universidades. (CASTILHO, 2008) Ele relata que, paralelamente à Constituinte Brasileira de 1823, logo após a Independência, em junho daquele mesmo ano, deu-se início à discussão da proposta de fundação de universidades. Ou seja, uma das pautas daquela Constituinte era justamente a construção de duas universidades. Houve uma interminável discussão, se seriam fundadas em Olinda ou em Recife, ou no Rio de Janeiro ou em São Paulo. Durante muitos meses, os constituintes retomavam incessantemente essa discussão. Até que chegaram à conclusão de que as universidades não poderiam ficar nem em São Paulo, nem em Pernambuco por causa do sotaque. Os estudantes não poderiam ter um sotaque regional! As universidades teriam que ser constituídas com o sotaque do Império, da capital, e por essa razão a universidade – e não duas mais – deveria ser aberta no Rio de Janeiro. Castilho narra que chegou novembro, e a Constituinte acabou sem ter homologado a construção de universidade nenhuma.

O tema da universidade parou por mais de meio século e só voltou numa fala do trono de Dom Pedro II, já perto do declínio do Império, em 1886-1887. Atravessamos, então, o século XIX, quando aconteceram inúmeras revoluções científicas, o marxismo, o evolucionismo, as revoluções socialistas, o grande movimento das artes e das humanidades, e nós não tínhamos o que dizer sobre essas grandes transformações porque não tínhamos universidades nem outras instituições para refletir e construir uma posição acerca delas. Enfatizemos aqui que não era necessária uma Constituinte para abrir universidades no Brasil. Todavia, para resumir, a primeira tentativa de construção de uma universidade no Brasil foi em 1920 com

a Universidade Federal do Rio de Janeiro, que durou pouquíssimo tempo e logo colapsou. Antes do Rio, tivemos uma universidade em Manaus em 1905 e outra no Paraná, mas não foram projetos que tiveram continuidade.

De fato, uma das nossas primeiras universidades, a de São Paulo, criada em 1934, nos revela que o que nós temos são 86 anos de um mundo universitário contínuo. Isso pode ser visto como uma boa notícia ou como uma péssima notícia, depende do que fazemos com esse dado. Sendo esperançoso, se é tão pouco tempo de universidade, nós podemos ainda intervir com mais liberdade no modelo atual, visto que ele está menos consolidado que os dos demais países do nosso continente. Na verdade, nós ainda estamos constantemente retornando ao debate de como deverá ser uma universidade brasileira, e a abertura da UFSB é mais um retorno otimista.

O livro de Fausto Castilho não nos deixa dúvida de que a Universidade de São Paulo (USP) como uma universidade foi concebida abertamente pela elite e para a elite, sem nenhum projeto de integração de classes, raças ou etnias. Li com lupa as fotos do livro sobre a história da USP e não encontrei sequer pardos ou morenos: eram todos brancos, os professores, os estudantes e inclusive os funcionários. (CAMPOS, 1954) Para se ter uma noção do que foi esse projeto elitizado, eurocêntrico e racista, no ano de 2005, havia 503 professores na famosa Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP e apenas três eram negros: Milton Santos, Kabengele Munanga e Wilson Barbosa.¹ Isso significa que ela não foi concebida para resolver problema nacional nenhum, e sim para qualificar a elite paulista, que se sentia diferente do resto do país e podia ter sua própria universidade para formar os quadros para a expansão capitalista no estado. Castilho (2008, p. 21) transcreve o depoimento de Arthur Neiva, que fundamentou a criação da USP:

São Paulo leva, sem exagero, 50 anos de avanço sobre seus irmãos mais adiantados e possui mentalidade inteiramente diferente dos seus compatriotas, tendo capacidade de realização incomparavelmente superior ao restante dos brasileiros; foi assim desde o índio da história do Brasil e, cada vez mais, esse fenômeno se acentua.

Voltando ao Rio de Janeiro, Anísio Teixeira tentou articular uma quantidade significativa de faculdades isoladas para formar a Universidade do Brasil no Rio de Janeiro, que se tornou posteriormente a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Ao que parece, ele não teve sucesso, pois é frequente o testemunho entre os acadêmicos de diferentes unidades de que quase não se entendem: a UFRJ funciona como um conjunto picotado de instituições que surgiram em momentos diferentes e que operam em relativo isolamento.

1 Realizei minuciosamente essa pesquisa na ocasião em que escrevi o livro *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior* (2006). Sobre a história da USP, ver: Campos (1954).

Em Brasília, trabalhou-se a proposta de uma universidade que fosse brasileira e latino-americana. A ideia seria repetir o modelo humboldtiano de universidade, o modelo da grande reforma universitária de Berlim de 1807.² Darcy Ribeiro (1978, 1982) e Anísio Teixeira (1998) já haviam escrito longamente sobre essas reformas. Basicamente, o modelo humboldtiano foi o que levou à compartimentação dos saberes que nós temos agora: criou as faculdades isoladas, retirou a teologia e, com isso, a espiritualidade – porque tinha que tirar o dogmatismo religioso –, rebaixou as artes e tomou como modelo de referência as ciências físicas e matemáticas.³

Ao investigar a proposta original do Plano Orientador de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e o início da Universidade de Brasília (UnB), de 1962,⁴ temos uma estrutura concebida como um sistema duplo e integrado, com institutos e centros. Podemos dizer que este seria exatamente o cerne da inovação trazida pelo modelo humboldtiano quando comparado com o modelo tradicional de universidade europeia: por um lado, haveria nos institutos os pesquisadores e seus assistentes, levando a ciência para o limite do novo; e, por outro, nos centros, estaria o saber já estabelecido, com o professor e seus alunos. Em um lado, se reproduzia o conhecimento e, no outro, se avançava na fronteira do conhecimento. Dito com as palavras do próprio Humboldt: “sempre tratar a ciência como um problema ainda não de todo resolvido e, assim, permanecer sempre pesquisando. Ao passo que a escola só tem que se haver com conhecimentos prontos e concluídos, para os ensinar”. (CASTILHO, 2008, p. 181)

A estrutura original da UnB se dividia entre institutos centrais, faculdades e órgãos complementares. Os institutos centrais são dedicados a Matemática, Física, Química, Geociências, Biologia, Ciências Humanas, Letras e Artes. Claramente, uma réplica de todo o modelo europeu. Em seguida, temos os centros: Centro de Pesquisas de Matemática Aplicada, Centro de Pesquisas Físicas, Centro de Pesquisas Químicas, Centro de Pesquisas de Recursos Naturais, Centro de Pesquisas Biológicas, Centro de Pesquisas Sociais, Casas Nacionais da Língua e da Cultura e Museu de Artes. Por um lado, estaria o modelo humboldtiano dos conhecimentos estabelecidos, que são a matemática, física, química; e nos centros se avançaria na matemática, se avançaria na química, na física etc. Temos também as faculdades, que seriam um campo que poderíamos chamar de articulado, abrigando uma espécie de interdisciplinaridade

2 Ver a obra *The humboldtian tradition: origins and legacies* (2014), dedicada a reavaliar a, hoje em dia, quase mítica proposta de reforma de Humboldt.

3 Discorri sobre o modelo humboldtiano em outros escritos. Ver: Carvalho (2018), Carvalho e Flórez-Flórez (2014a, 2014b).

4 As imagens e os dados aqui apresentados foram elaborados na ocasião do II Seminário Universidade Nova, realizado em 2007 pela UnB. Trata-se de uma série de *slides* reproduzidos sob o título de apresentação: “O Plano Orientador de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e o início da Universidade de Brasília 1962”. Ver: <https://docplayer.com.br/4491686-O-plano-orientador-de-anisio-teixeira-e-darcy-ribeiro-e-o-inicio-da-universidade-de-brasilia-1962.html>.

elementar onde estariam: Arquitetura e Urbanismo, Engenharia, Educação, Direito-Economia-Administração-Diplomacia, Ciências Agrárias e Ciências Médicas. Todas são interdisciplinares ou, pelo menos, multidisciplinares, congregando saberes de alguma forma articulados. A novidade enraizadora desse organograma está na Faculdade de Ciências Agrárias, com o Centro de Experimentação da Tecnologia do Cerrado. É o único ponto desse quadro em que a universidade se enraizou e levou em conta o fato de que a UnB foi construída em algum lugar do bioma no Cerrado. Há então um centro de estudos do Cerrado dentro desse plano da UnB.

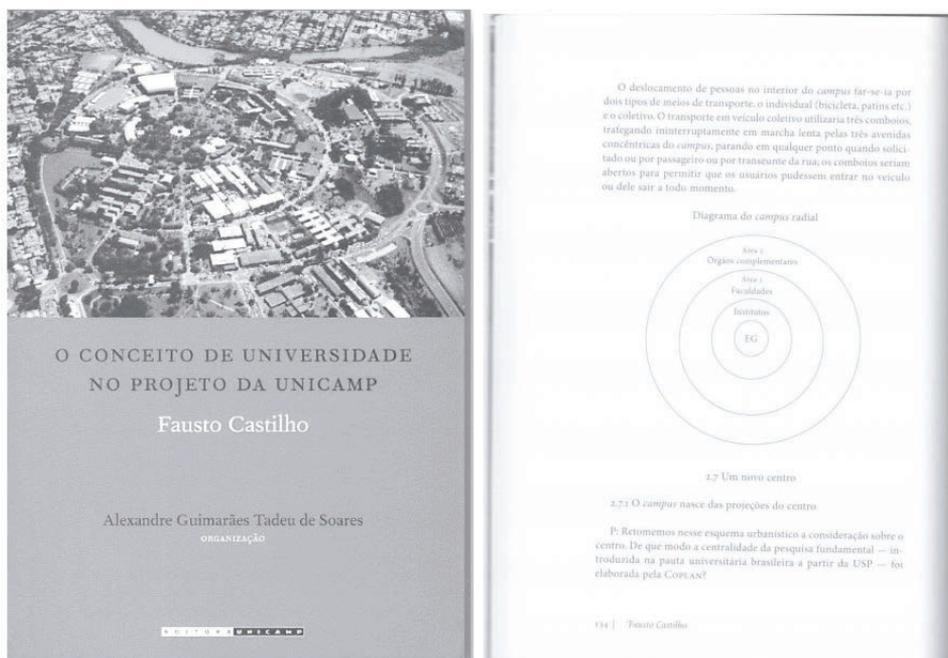
FIGURA 1 – ORGANOGAMA PROPOSTO NO PLANO ORIENTADOR DA UNB



Fonte: Universidade de Brasília (2007).

Contudo, foi somente quando começamos o Encontro de Saberes, em 2010, que, com a liderança da professora Nina Laranjeira, houve a criação do Centro de Estudos do Cerrado. Quase 50 anos depois da concepção de seu Plano Orientador é que a UnB começou a ter uma única raiz no território onde foi instalada. Fora isso, portanto, a UnB é um modelo abstrato de universidade eurocêntrica, que basicamente poderia estar sediada em qualquer outra cidade brasileira.

FIGURA 2 – MODELO RADIAL DE CÍRCULOS DA UNICAMP



Fonte: Castilho (2008, p. 134).

Como lemos no livro de Fausto Castilho, muitos anos depois, em 1974, como se a USP ainda não estivesse completa, a Unicamp realizou, então, o sonho do que seria uma universidade completamente humboldtiana. Castilho colocou na capa desse livro a foto que retrata o modelo radial de círculos da Unicamp. Dentro do livro, ele representa, na “Área 2”, os órgãos complementares – que no modelo de Darcy Ribeiro estavam mais abaixo –; na “Área 1”, as faculdades; e mais ao centro os institutos, com os institutos gerais no meio. A Unicamp não apenas continuou o modelo humboldtiano, como também reproduziu espacialmente a diferença entre as áreas do saber, de forma que um acadêmico do campo da matemática passou a trabalhar, por exemplo, bastante distante de outro(a) da arte.

Certamente, para Humboldt, essa separação era puramente mental – e isso pode ser visto na arquitetura da Universidade Humboldt de Berlim, com um grande edifício estendido horizontalmente. O físico poderia estar ao lado do arquiteto em algum lugar, até no mesmo andar; era na cabeça que eles não tinham nada a ver um com o outro. Mas, na concepção da Unicamp, resolveram fazer mais: até mesmo fisicamente, as diferenças de áreas e funções deveriam ser demarcadas. Esse fato nos permite refletir sobre uma colonização mental extrema: utilizou-se a arquitetura como discurso que se desejou literal, como se um conjunto de significantes espaciais fossem corresponder univocamente a áreas de saber e a funções de ensino ou pesquisas distintas. Nesse caso,

a arquitetura foi colocada para induzir segregações disciplinares que não precisam dela para serem vividas.

No apêndice deste livro, foi colocada uma edição fac-símile do texto original de Humboldt em alemão, traduzido em páginas opostas para o português. Suponho que isso foi feito para não deixar dúvida de que se trata de fato do modelo humboldtiano e que a genealogia do projeto da Unicamp remete diretamente à Berlim de 1807. Apesar dessa crítica, expresse meu respeito à Unicamp como instituição universitária, assim como respeito minha própria instituição, a UnB. Mencionei as duas como poderia ter as especificidades de outras. Tratei de fazer aqui uma pequena ilustração de como funciona o modelo de instituição adaptado para uma prática monoepistêmica de transmissão e criação de conhecimento – quadro que não espelha a diversidade epistêmica da sociedade brasileira. Contudo, se a meta das duas foi crescer como universidades exclusivamente eurocêntricas, elas tiveram sucesso até agora. O desafio nosso é como construir uma meta de superação do modelo eurocêntrico e passar a executá-la.

Podemos brevemente pensar a história desse modelo que nos colonizou. A grande revolução científica dos séculos XVI e XVII consolidou um modelo de conhecimento científico cujas bases eram a física e a matemática. Muito resumidamente, entre Galileu e Newton, fechou-se um ciclo inteiro de consolidação da ciência moderna em que foi possível matematizar o movimento. Passou-se a calcular o movimento e, a partir daí, matematizar o cosmos inteiro. E mais ainda, propunha-se a possibilidade de matematizar a vida ao lado de matematizar o cosmos. Após a física, a química seguiu esse procedimento no início do século XIX, depois a biologia, e todas as outras disciplinas se organizaram matematicamente. Sinteticamente, as universidades modernas reestruturaram suas grades de saber com base nesse modelo de matematização. As duas grandes reformas, tanto a napoleônica quanto a humboldtiana, foram as responsáveis pela consolidação desse movimento. Os saberes tradicionais que não se encaixavam nesse modelo ou que não vinham da tradição escrita foram totalmente excluídos. Assim, foram excluídos todos os saberes de tradição oral e outros inúmeros saberes, também de tradição escrita, que eram cultivados durante séculos e até milênios no continente europeu.⁵

As universidades brasileiras reproduziram integralmente esse modelo de instituição acadêmica ocidental moderna sem a menor adaptação à nossa realidade. Tenho estudado as histórias das nossas instituições atrás de alguma contraevidência, mas ainda não conheço nenhuma! A ideia que nós assimilamos é a de que não existia medicina até a criação da Faculdade de Medicina na Bahia em 1808. Mas devemos nos perguntar: como não havia medicina? Por

5 Discorri com mais detalhe sobre as duas reformas e sobre o impacto da revolução científica nas tradições de saberes que nela não se encaixaram em outros textos: “Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras” (2018) e “Transculturality and the meeting of knowledges” (2019).

acaso ninguém sabia nada de saúde no país? Os indígenas não conheciam nada equivalente ao que nós chamamos de medicina? As comunidades afro-brasileiras que estavam aqui há séculos não conheciam nada equivalente à medicina? Nós aprendemos automática e irrefletidamente essas palavras: não havia aqui nenhum saber, o que supostamente aconteceu somente quando a família real portuguesa chegou aqui em 1808 e organizou a primeira Escola de Medicina. Isso é uma cartilha que circula quase como uma lavagem cerebral: o conhecimento vem de determinado lugar, da Europa – e agora também dos Estados Unidos – e a universidade é o seu depositário. Se não tem origem na universidade, é porque, de alguma maneira, esse conhecimento é falho, inválido, irrelevante, secundário ou errôneo.

Essa breve análise histórica nos leva a considerar que as universidades brasileiras contribuíram para intensificar a desqualificação dos saberes indígenas e afro-brasileiros, ao invés de integrá-los desde a sua fundação. Houve, ao mesmo tempo, uma oportunidade perdida e uma desqualificação, porque as universidades também se construíram copiando o racismo original pré-universitário. Só que o racismo epistêmico – o endorracismo, obviamente, não o exorracismo, que adquiria proporções globais – do mundo europeu era, empiricamente falando, menor que o nosso, porque não há nem comparação entre o vasto universo de saberes dos povos tradicionais com que contávamos (e ainda contamos) aqui no Brasil e o reduzido campo correspondente dos países europeus na época da consolidação da modernidade ocidental.

Por exemplo, ainda que a Inglaterra, a Alemanha ou a França o desejem, talvez não tenham condições de realizar um Encontro de Saberes, porque não contam com mestres e mestras tradicionais. Falo aqui dos três países hegemônicos da episteme ocidental, que são (coincidência ou não) de perfil acadêmico e institucional extremamente monoétnico, monocultural e monoepistêmico. Felizmente, e até como resposta política da Áustria frente aos três países mencionados, o Encontro de Saberes faz parte agora da Universidade da Música de Viena, na Pós-Graduação em Etnomusicologia.⁶ Devemos perguntar: onde estão os mestres e as mestras deles? Eles foram varridos pela modernidade. Nós temos, pelo contrário, uma abundância, o que é um paradoxo, se consideramos a maneira como essa abundância não se vê refletida dentro das nossas universidades.

Após copiar o modelo europeu por quase um século, copiamos agora ainda mais intensamente o modelo epistêmico norte-americano, que paradoxalmente é o mais pobre de todas as Américas na perspectiva de riqueza de conhecimentos tradicionais, pois os Estados Unidos destruíram quase todas as civilizações indígenas que lá existiam até a chegada dos ingleses. Nós, nas

6 Ver meu texto "Transculturality and the meeting of knowledges" (2019), no livro acerca do ciclo de conferências sobre transculturalidade na Universidade da Música de Viena (MdW). O movimento da MdW é de integrar a diversidade de tradições musicais do país – além da música ocidental, a turca, a croata, a romani, a síria, entre outras – e, assim, passar de seu perfil secular monomusical para uma universidade plurimusical.

universidades brasileiras, só copiamos a exclusão e chamamos isso de desenvolvimento de excelência, de atualização, de internacionalização, trazendo nessa ação só palavras positivas. Esse modelo colonial que buscamos superar encontra-se profundamente instalado no nosso meio e é sobre ele que as universidades brasileiras construíram seu prestígio. Só muito recentemente passamos a transformá-lo, a partir de lutas que não vieram apenas de dentro das universidades, mas também de fora delas, isto é, por movimentos políticos da sociedade. Talvez a primeira transformação desse modelo tenha sido justamente a introdução das cotas.

Com as cotas, colocamos a primeira crise epistêmica das nossas universidades. Nossas instituições são muito consistentes em seu modelo de exclusão. A contagem ao longo de uma década mostra que não passa muito mais de 5% o número de professores negros nas nossas grandes universidades. Ou seja, atravessamos uma década inteira de cotas sem conseguir modificar o quadro docente. A monoepisteme das universidades está relacionada com uma estrutura profundamente racista, operando com mecanismos do que se pode chamar de racismo institucional. Esse modelo se mostra também nos concursos, nos processos seletivos, que são, também, de um modo jamais declarado, racialmente seletivos. Por esses motivos, as cotas colocaram a primeira crise epistêmica em toda a história do mundo acadêmico brasileiro. Os jovens indígenas, negros e quilombolas que entraram nas universidades começaram imediatamente a demandar conhecimentos que não constavam da nossa grade eurocêntrica: onde serão estudados as autoras e os autores negros, a música, a história, a filosofia, a psicologia negra? E os estudantes indígenas começaram imediatamente a reagir à maneira como os autores brancos escreveram sobre eles e suas comunidades. O caráter limitado do conhecimento das nossas universidades foi exposto não pela classe docente, mas pela discente. O que a classe docente começou a fazer foi reagir positivamente a essa demanda.

A pergunta que precisa ser respondida não é apenas por que nossas universidades começaram sendo eurocêntricas, mas por que não abandonaram o eurocentrismo ao longo do tempo. Então, por boas razões, podemos dizer o seguinte: todas as universidades brasileiras, praticamente sem exceção, são eurocêntricas porque são racistas. Se elas não tivessem sido racistas no início, talvez não tivessem sido exclusivamente eurocêntricas; e mais, muito provavelmente teriam sido pluriépistêmicas desde a sua origem. Atualizando o argumento clássico de Karl Marx n' *A ideologia alemã* para o caso (não contemplado por ele) de uma articulação entre raça e classe, foi o racismo estruturante da configuração republicana da nossa elite que permitiu que ela se rendesse completamente à colonização das nossas universidades por um modelo de conhecimento que carregava consigo o imaginário exclusivo dos brancos europeus.

Obviamente, não era necessário que fosse esse o único caminho. Isso ocorreu porque não havia processo de inclusão de negros nem de indígenas nos anos 1930, 1940 e 1950 nas universidades, nem como discentes e nem como

docentes. Dito de outro modo, não foi a episteme ocidental que condicionou o nosso racismo acadêmico; pelo contrário, o nosso racismo pós-escravidão potencializou o eurocentrismo das instituições universitárias cuja vocação sempre foi, até muito recentemente, a reprodução exclusiva dos quadros da nossa elite branca em todos os seus nichos – econômico, político, artístico, profissional, cultural etc.⁷

TRANSDISCIPLINARIDADE E EPISTEMOLOGIAS DO COSMOS VIVO

Gostaria de abrir neste ponto a discussão sobre a noção da transdisciplinaridade. Ao atualizar o quadro fundador de Darcy Ribeiro com o organograma acadêmico da UnB de hoje, percebemos como se intensificou a fragmentação entre as áreas de conhecimento. Antigamente, a UnB tinha seis centros; atualmente, ela possui 12. O Instituto de Ciência Política e o de Relações Internacionais, que antes estavam juntos, atualmente se tornaram dois. Além disso, constata-se que aumentou enormemente o número de institutos, e eles agora já não correspondem mais à grade humboldtiana do saber da qual retirou-se seu modelo.

As razões dessas separações não são mais epistemológicas, são político-administrativas e bem mais prosaicas. Os professores de alguns departamentos passaram a divergir entre si, formaram blocos e depois se separaram e criaram institutos autônomos e exclusivos para abrigar e confinar cada um dos colegiados, que passam a assumir uma nova unidade administrativa, que é logo definida como uma área disciplinar. Além disso, as faculdades aumentaram muito mais. Vemos, curiosamente, aparecer uma Faculdade de Educação e uma Faculdade de Educação Física. Educação física não é educação? Observa-se, no quadro a seguir, que há um Instituto de Física. Isso é estranho do ponto de vista lógico: por acaso a física deixou de ser uma ciência exata? O marco lógico se esgarça ainda mais no caso dos centros, cuja lista é heteróclita e provavelmente casuística. Confesso que não fui capaz de encontrar nenhuma lógica de ordenação desse sistema.

7 O argumento inspirador de Marx e Engels (2007, p. 94) é um dos seus mais conhecidos: “Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”. A discussão, assim, não começa pela episteme, mas chega a ela pela análise da ação contínua do racismo.

FIGURA 3 – LISTA DE INSTITUTOS, FACULDADES E CENTROS DA UNB

 Universidade de Brasília 2018	
INSTITUTOS Instituto de Artes Instituto de Ciência Política Instituto de Ciências Biológicas Instituto de Ciências Exatas Instituto de Ciências Humanas Instituto de Ciências Sociais Instituto de Física Instituto de Geociências Instituto de Letras Instituto de Psicologia Instituto de Química Instituto de Relações Internacionais	CENTROS Apoio ao Desenvolvimento Tecnológico (CDT) Atendimento e Estudos Psicológicos (CAEP) Brasileiro de Serviços e Pesquisas em Proteínas (CBSP) Câncer Bucal do DF/HUB (CCBDF) Cartografia Aplicada e Informação Geográfica (CIGA) Comunitário Athos Bulcão Convivência Negra (CCN) Desenvolvimento de Estudos do Esporte e do Lazer (CEDES) Desenvolvimento Sustentável (CDS) Documentação Edgard Graeff (CEDIARTE) Educação a Distância (CEAD) Estudos Avançados de Governo e Administração Pública (CEAG) Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM) Estudos do Cerrado da Chapada dos Veadeiros (UnB Cerrado) Estudos em Regulação de Mercados (CERME) Pesquisas de Opinião Pública da Universidade de Brasília (DATAUnB) Excelência em Turismo (CET) Informática (CIP) Integrado de Ordenamento Territorial (CIORD) Interdisciplinar de Estudos em Transportes (CEFTRUJ) Interdisciplinar de Formação Continuada (INTERFOCO) Investigação em Economia e Finanças (CIEF) Medicina do Idoso (CMI) Memória Digital (CMD) Nanociência e Nanobiotecnologia (CNANO) Olímpico (CO) Pesquisa e Aplicação de Bambu e Fibras Naturais (CPAB) Pesquisa em Arquitetura da Informação (CPAI) Pesquisa em Gestão, Inovação e Sustentabilidade (CPGIS) Planejamento (Ceplan) Produção Cultural e Educativa (CPCE) Primatologia Referência em Conservação da Natureza e Recuperação de Áreas Degradadas (CRAD) Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe) - Atual Cebraspe
FACULDADES Faculdade de Agronomia e Medicina Veterinária Faculdade de Arquitetura e Urbanismo Faculdade de Ciência da Informação Faculdade de Ciências da Saúde Faculdade de Comunicação Faculdade de Direito Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Gestão de Políticas Públicas Faculdade de Educação Faculdade de Educação Física Faculdade de Medicina Faculdade de Tecnologia Faculdade UnB Ceilândia Faculdade UnB Gama Faculdade UnB Planaltina	

Fonte: portal da UnB.⁸

A proposta da transdisciplinaridade que utilizei para iniciar a discussão acerca dos mestres dos saberes foi o modelo de Manfred Max-Neef (2005). Trata-se de um grande economista que já ganhou o Prêmio Nobel Alternativo de Economia. Ele desconstrói a ideia de Produto Interno Bruto (PIB) ao afirmar que ela leva os países a consumir mais e mais veneno nas águas, na terra e nos alimentos para dizer depois que cresceram, que tiveram que gastar para despoluir e descontaminar o que deterioraram, e esse gasto, que deveria ser descontado, é somado, contraditoriamente, e em um raciocínio linear, no cálculo final do PIB.

Max-Neef critica esse modelo de pensamento econômico, mas também construiu um modelo muito poderoso de análise da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade. Ele propõe que é o isolamento da especialização que caracteriza a divisão das faculdades e dos centros e que, devido a esse fato, ocorre uma multidisciplinaridade que não fortalece a cooperação. Seu argumento se amplifica com o exemplo de um hospital que funciona em grande parte de modo multidisciplinar: cada pessoa tem a sua especialidade e executa sua função de um modo parcialmente isolado. Não há integração de saberes, necessariamente: apenas chega-se a um modelo de trabalho multidisciplinar, de simples coexistência das especialidades e funções.

No caso da pluridisciplinaridade, existe uma cooperação na realização de uma ação: a construção de um prédio é uma espécie de cooperação de vários saberes,

8 Ver em: <http://www.unb.br/institutos>.

não havendo necessariamente uma coordenação. Quando a ação é interdisciplinar, existe uma coordenação a partir de conceitos de alta elaboração, isto é, ocorre um salto de consciência para se formar uma grade interdisciplinar. É necessário que haja certa compatibilidade e que haja sentido no diálogo que os professores, com as suas diversas especialidades, devem realizar para ensinar saúde, artes etc. Assim, o mundo da interdisciplinaridade ocorre a partir da coordenação de conceitos de alta elaboração. A transdisciplinaridade, por sua vez, se situaria além desse cenário, na complexidade máxima da integração, da soma e da compatibilização construída.

FIGURA 4 – A TRANSDISCIPLINARIDADE E A CARACTERIZAÇÃO DE DISCIPLINAS SEGUNDO A ORGANIZAÇÃO DE MAX NEEF

Fundamentos da Transdisciplinaridade Acadêmica (Manfred. A. Max-Neef)

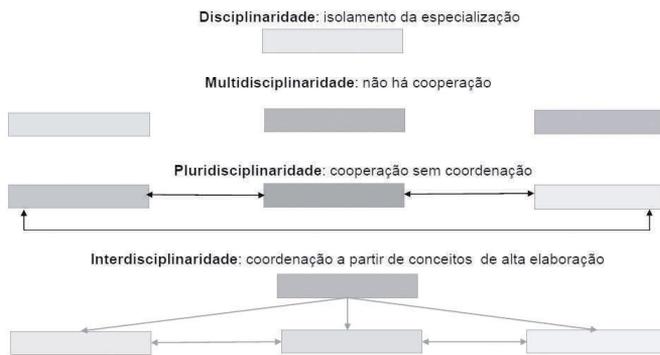


Gráfico 1
Retirado de: M.A. Max-Neef/ Ecological Economics 53, p. 7 (2005)

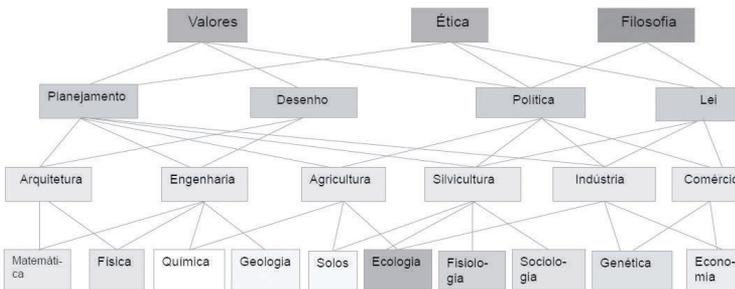


Gráfico 3. *Transdisciplinaridade*. Lendo o gráfico de baixo para cima, o nível mais baixo refere-se ao que existe. O segundo nível, ao que somos capazes de fazer. O terceiro, ao que queremos fazer. E, finalmente, o nível de cima refere-se ao que devemos fazer, ou melhor, a como fazer o que queremos fazer. Em outras palavras, transitamos de um nível empírico, passando por um nível pragmático e um nível normativo, para atingir o nível conceitual. Qualquer relação vertical, que envolva diferentes níveis, define uma ação transdisciplinar.

Retirado de: M.A. Max-Neef/ Ecological Economics 53, p. 9 (2005)



Fonte: adaptado de Max-Neef (2005, p. 7 e 9).

Nesse quadro, Max-Neef aprofunda a caracterização das disciplinas.⁹ Esse é provavelmente um dos quadros mais sofisticados que já li na tentativa de organizar o que é o saber disciplinar, o saber que surge com as disciplinas e que se complexifica gradualmente com a inter-relação entre elas. Na base, se observam essas divisões – matemática, física, química, geologia, solos, ecologia, fisiologia, sociologia, genética e economia –, que ele evidentemente extraiu dos centros de saber derivados do modelo de Humboldt. O nível mais baixo é definido como o que existe dentro da epistemologia ocidental para ser articulado. Quando articulamos vários desses saberes que estão separados e que possuem autonomia, chegamos ao que somos capazes de fazer. A partir da união da base, podem-se realizar ações, pois, com a articulação desses saberes, se realiza uma prática.

Por exemplo, se articulamos matemática, física, química e geologia, podemos gerar a engenharia. Esse segundo nível seria outro, mais complexo de articulação dos saberes. O terceiro, segundo ele, é o que queremos fazer: quando se abstrai do saber que cada um contribuiu separadamente e se realiza um desenho, um planejamento, uma política, uma lei. Trata-se de um planejamento interdisciplinar. Max-Neef raciocina sobre esses níveis de abstração. Finalmente, segundo ele, a transdisciplinaridade é quando se chega aos valores, à ética e à filosofia, um nível ainda mais abstrato que sobredetermina todos que estão abaixo desse. Segundo ele, qualquer relação vertical que envolva os diferentes níveis seria resultado de uma ação transdisciplinar.

Esse é um modelo muito sofisticado, pensado com o rigor de um cientista situando-se na fronteira das ciências sociais com as ciências exatas. Contudo, seria importante colocar duas questões que expõem como esse modelo ainda não é inteiramente descolonizado. Primeiramente, porque o que ele propõe é apenas o que existe dentro da episteme ocidental. Tomemos como exemplo os solos. Se perguntarmos ao mestre Joelson de Oliveira¹⁰ e ao professor Edson Kayapó,¹¹ ambos aqui presentes: por acaso o solo é inerte? Eles certamente responderão que não, que o solo é vivo; e mais, dirão que existem entidades habitando o solo. Enfim, afirmarão que o solo não é apenas o que existe materialmente, já estando imbuído de agência. Porém, no quadro de Max-Neef, ele se encontra no primeiro nível, de um objeto que não possui agência. O primeiro nível nesse quadro é o das claras relações sujeito-objeto. O sujeito estuda os objetos – eu estudo o solo e

9 A imagem foi traduzida para o português por Letícia C. R. Vianna.

10 Integrante do Conselho Estratégico Social da UFSB, coordenador do Assentamento Terra Vista e articulador da Teia dos Povos. Ver, neste volume, o texto “Movimentos sociais e conhecimento emancipador” e a entrevista “A questão racial, as cotas e a universidade pública e integradora”.

11 Doutor em Educação: História, Política, Sociedade e mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor efetivo do Instituto Federal da Bahia (IFBA), coordenador da Licenciatura Intercultural Indígena no IFBA e coordenador adjunto da Ação Saberes Indígenas na Escola, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC). Ver capítulo “A questão racial, as cotas e a universidade pública e integradora”, neste livro.

o solo não me estuda, e também não pode interferir no modo em que eu o estudo. Esse é um mundo cartesiano-newtoniano. Quando subimos para a agricultura, esse problema se torna muito mais complexo. Agricultura é a união de outras instâncias. Mas se o solo percebido pelas raizeiras e as mestras e os mestres tradicionais é um solo vivo, a agricultura não poderá ser, portanto, fundada em uma relação “sujeito-objeto”.

Quando Max-Neef avança nos seus níveis de inter-relação entre os campos do saber, ele chega à relação na qual o objeto transforma o sujeito. Mas os saberes das mestras e dos mestres funcionam em nível sutil e, dessa forma, poderíamos fazer descender todo esse sistema de valores ao primeiro nível, pois as águas, as árvores e as pedras seriam, assim, capazes de operar nessa relação objeto-sujeito. Vemos que o mundo que Max-Neef descreve no primeiro nível é um mundo inerte, e no mundo dos mestres e mestras não há mundo inerte, o cosmos não é estéril: ele está vivo. Temos aqui o que eu chamo de uma “epistemologia do cosmos vivo”, enquanto o quadro de Max-Neef está falando de uma transdisciplinaridade que se concebe dentro de uma epistemologia do cosmos morto ou inerte.¹² Essa é uma divergência.

Uma segunda divergência, que talvez seja o maior desafio para a construção de uma universidade transdisciplinar e pluriépistêmica, é que Max-Neef está pensando em um nível da inércia, da materialidade, mas a espiritualidade atravessa todos esses níveis que ele postula. A agricultura é também espiritual, não somente material; existe uma mística para a agricultura, há uma relação com a terra e com as plantas. As Faculdades de Agronomia instaladas atualmente nas nossas universidades não conseguem dar conta dessa questão. De fato, uma universidade transdisciplinar pluriépistêmica baseada no Encontro de Saberes incorporará uma dimensão espiritual na Faculdade de Agronomia.

Assim, a transdisciplinaridade que pode ser construída com base na teoria de Max-Neef funciona para um universo monoépistêmico. Ela passa a operar dentro dessa episteme ocidental moderna e gera um campo acadêmico transdisciplinar, isto é, uma articulação multidimensional das disciplinas que requer a ativação suplementar do paradigma complexo.¹³ O tipo de transdisciplinaridade de que ele fala, portanto, eu denomino de “transdisciplinaridade especial ou restrita”.¹⁴ Ela pode ser chamada de restrita porque se refere apenas aos saberes escritos e, mais especificamente, àqueles que obedecem ao letramento acadêmico. O conhecimento, nesse caso, é articulado de diversas maneiras, porém somente dentro do que o letramento científico permite. Nesse sentido, a transdisciplinaridade

12 Teorizei longamente sobre a epistemologia dos cosmos vivo no artigo “O Encontro de Saberes nas Artes neste livro.

13 Lembrando que os dois propositores da *Carta da Transdisciplinaridade*, Edgar Morin e Basarab Nicolescu, são também dois reconhecidos formuladores da teoria da complexidade.

14 Retiro como metáfora de inspiração as duas relatividades de Einstein, a restrita ou especial, de 1905, e, finalmente, a geral, de 1915, onde o espaço e o tempo não são mais lineares.

avança em relação ao padrão disciplinar estabelecido, porém não se propõe integrar todo o leque de saberes com que nós contamos no Brasil e que deverão participar da grade curricular e de pesquisa das universidades.

Se buscarmos a inclusão dos saberes tradicionais, teremos que enfrentar um desafio maior: o da transdisciplinaridade geral ou irrestrita, quer dizer, esta que inclui inteiramente toda a gama de saberes: indígenas, afro-brasileiros, quilombolas e dos demais povos e comunidades. Logo teremos que passar da escrita altamente especializada que se encontra na universidade – do letramento acadêmico – à oralidade plena, com todos os intermediários da oralidade. Infelizmente, nesse sofisticado quadro de Max-Neef, não há intermediário para a oralidade, não se pode encaixá-la nessa grade. Buscamos aqui conceber uma epistemologia mais ampla ou mais fundamental, que inclua a escrita e a oralidade. Nossas universidades são geridas pela escrita, em todas as suas atividades acadêmicas e nas administrativas, assim como nos mecanismos de qualificação e de creditação. Qual seria o resultado se tivéssemos aulas e procedimentos de avaliação que fossem puramente orais?

Em geral, o que o esquema apresenta está muito mais fácil de controlar pela escrita racional. Contudo, enfatizo o seu grande esforço, e minha crítica a ele não visa ser destrutiva, mas construtiva, alertando que a transdisciplinaridade está contida em todos os seus planos e que, mesmo admitindo as distinções de níveis por ele colocados, na lógica da epistemologia do cosmos vivo, estritamente falando, não existe nível baixo ou elementar, pois todos os níveis já começam sendo transdisciplinares, de um grau menor a um grau maior.

Para efeitos de síntese, o universo de saberes dos mestres das comunidades tradicionais pode ser pensado em quatro grandes áreas obviamente transdisciplinares: ciências, tecnologias, artes e espiritualidades. Lembremos que as universidades modernas pós-iluministas retiraram a espiritualidade dos seus quadros de saberes sem uma razão deveras convincente. Suprimiram a religião, com o temor de que a religião fosse dogmática e fosse uma limitação para o desenvolvimento da ciência. Porém, a espiritualidade não é dogmática, jamais está atrelada a dogmas, pois não é possível coibir ou controlar a vida interior de ninguém. Assim entendidas, as práticas espirituais não vão limitar, nem impedir, necessariamente, os outros saberes. No entanto, todos os mestres e mestras que atuaram como docentes são pessoas altamente espiritualizadas, e arrisco afirmar que não há um só que não cultue alguma prática espiritual. Na verdade, muitos deles são simultaneamente cientistas, tecnólogos, artistas e mestres espirituais. Gostaria de trazer agora relatos e reflexões sobre uma mestra, com o intuito de fazer avançar esse quadro.

Lucely Morais Pio é uma das grandes mestras raizeiras, exímia conhecedora das plantas medicinais, quilombola da cidade de Mineiros, Goiás, do Quilombo do Cedro. Quinta geração de raizeiras, ela teve como mestra a sua avó. Lucely possui um repertório de 450 plantas nativas do Cerrado e 350 exóticas, das quais conhece seu poder curativo. Em uma conversa comigo, descreveu a riqueza da sua atividade de raizeira e a complexidade dos níveis de conhecimento e de correlações entre diversas partes das plantas que domina para preparar os remédios:

Dessas plantas, retiramos frutos de árvores, frutos rasteiros e fruto de raízes; tomamos árvores grandes, médias, pequenas e rasteiras, dominando todos os tamanhos de árvores. Das árvores, retiramos: flores, óleos, frutos, folhas, madeiras, sementes, raízes, cascas e resinas. De cada uma das plantas, podemos combinar esses vários elementos. De uma, podemos tirar o fruto; de outra, a flor; da outra, a entrecasca e a raiz.

Há aí uma combinação impressionante, uma vertigem de conexões que ela faz. Além destas, a mestra pode ir a um lugar em que ela chegou pela primeira vez, encontrar uma pessoa doente e ir ao mato desse outro lugar e encontrar uma planta que pode curar essa pessoa, uma planta que ela inclusive pode nunca ter visto antes. Isso é mais radical ainda. Seu conhecimento não é codificado e enrijecido: ela vê uma nova planta que pode curar alguém naquela situação e colhe-a para fazer o remédio. Mais de uma vez, ela reiterou para mim que o que cura é aquela planta que ela apanhou, e não a espécie genérica. Sua epistemologia, completamente distinta da epistemologia que sustenta a farmacologia ocidental, é baseada em uma tríade indissolúvel de vida e agência: uma raizeira, um paciente e uma planta. O princípio ativo está na planta, mas não é ele isoladamente que cura, e sim a planta como um ser vivo que se conecta com os outros dois seres vivos.

Ela me disse que agora tem sonhado e deixado um caderno de anotações próximo à cama no qual escreve seus sonhos, pois sonha com plantas e, quando acorda, vai pesquisar qual é o aspecto daquela planta que é importante para a cura. Assim como os xamãs e os pais e mães de santo, Lucely toca planos de conhecimento e realidade que as nossas epistemologias não dão conta ainda: toca o plano racional, pois ela sabe fazer o manejo das plantas e a produção de medicamentos em sua pequena farmácia; e o plano intuitivo, que é o que a permite se conectar com o desconhecido e captar o que ela pode e precisa. Depois, na medida em que as plantas são seres vivos, toca, ainda, o plano sutil. E como se conecta com a enfermidade do outro às vezes à distância e sem comunicação direta, ela toca o sensitivo.

O quadro que já estamos compondo agora com as mestras e os mestres passa do material ao sensível, logo ao sutil e chega ao sensitivo. Nós não temos padrão epistemológico para lidar com os níveis sutil e sensitivo, mas esses níveis fazem parte dos conhecimentos e das práticas de centenas de mestras e mestres, cujas atuações são fundamentais na vida de milhares de comunidades em nosso país e nosso continente. Nossa política de inclusão epistêmica deve ser, pelo menos nesse primeiro de encontro interepistêmico, garantir a confluência de saberes incompatíveis.

Nós, que fomos condicionados e sufocados pelo modelo humboldtiano, encontramos uma dissidência epistêmica no mesmo continente colonizador: os proponentes da transdisciplinaridade, que após quase 200 anos finalmente reagiram contra a fragmentação disciplinar e a falta de trânsito entre as áreas acadêmicas. Nessa divergência surgida no Ocidente, encontramos uma afinidade, pois eles mantêm o significante “disciplinas”, e nossa reforma se concentra no

mundo acadêmico, que deverá refazer e, ao mesmo tempo, manter algum nível de identidade das áreas e temas do saber, se não nos termos de uma disciplina, certamente em algum outro. A transdisciplinaridade pode converter-se para nós em um ponto de apoio dentro de um processo geral de descolonização: sair do modelo humboldtiano já é um passo descolonizador.

Identifico quatro artigos da *Carta da Transdisciplinaridade* de 1994 que mantêm afinidades mais diretas com o movimento descolonizador do Encontro de Saberes.

O artigo 2º diz: “Toda tentativa de reduzir a realidade a um único nível, regido por uma única lógica, não se situa no campo da transdisciplinaridade”.¹⁵ (CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR, 1994, p. 2) Aqui temos uma clara afinidade, pois os mestres transitam nas aulas por diferentes níveis de realidade, passando das relações com o mundo físico para as relações com as entidades ditas sobrenaturais, isto é, o mundo dos espíritos ou dos seres (para nós) invisíveis. E são várias as realidades por onde transitam.

O artigo 5º reforça a dimensão espiritual, quando reconhece a relação das ciências exatas com “[...] as ciências humanas, [...] a arte, a literatura e a experiência interior”. (CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR, 1994, p. 2) A experiência interior é muito importante para uma academia pluriépistêmica, porque os mestres, conforme dissemos, exercitam intensamente a sua vida interior, e podemos chamar essas experiências de práticas espirituais; e, de fato, sem exceção até agora, todos os mestres que já atuaram como docentes praticam alguma linha espiritual, seja cristã, indígena, afro-brasileira, espírita ou sincrética. Essa dimensão, portanto, é constituinte das suas aulas e de seu protocolo de pesquisa.

Essa conexão se aprofunda no artigo 10: “Não existe um lugar cultural privilegiado de onde se possa julgar as outras culturas. A abordagem transdisciplinar é ela própria transcultural”. (CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR, 1994, p. 3) O Encontro de Saberes é constitutivamente transcultural, porque estimula o trânsito entre as várias culturas enraizadas no Brasil: culturas ocidentais, indígenas, afro-brasileiras, quilombolas ou dos demais povos tradicionais.

Finalmente, o artigo 11 mantém a maior afinidade com os saberes dos mestres: “Uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, do imaginário, da sensibilidade e do corpo na transmissão dos conhecimentos”. (CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR, 1994, p. 3) Uma aula do Encontro de Saberes é um trânsito por todas essas formas e canais de acesso ao saber e maneiras de transmiti-lo. Ou seja, nós, por um lado, rejeitamos a camisa de força do modelo humboldtiano e da epistemologia cartesiana-newtoniana; por outro, podemos continuar dialogando com os acadêmicos ocidentais naqueles aspectos que são importantes para nós.

15 Ver também: Nicolescu (1999).

Para além das afinidades, porém, as motivações podem não ser as mesmas. Por exemplo, os formuladores da transdisciplinaridade não falam explicitamente de uma aproximação com as culturas tradicionais não letradas e se restringem ao âmbito acadêmico. Por outro lado, conectar-se com as tradições orais é um gesto prioritário para o nosso projeto descolonizador e pluriépistêmico do Encontro de Saberes. Nesse sentido, temos pontos de partida distintos. O nosso ponto é acolher as epistemes não ocidentais plasmadas nas tradições orais; já o da abordagem transdisciplinar é superar a fragmentação do saber provocada pela episteme ocidental gerada na revolução científica ocidental e institucionalizada no modelo humboldtiano. Assim, trabalhamos no espaço convergente entre a transdisciplinaridade e o Encontro de Saberes. Dito de outro modo, não estamos trazendo a proposta criada na Europa para aplicá-la nas universidades brasileiras; se o fizéssemos, estaríamos dando continuidade ao nosso processo colonial. Estamos, possivelmente, exercitando o que Hans-Georg Gadamer¹⁶ chamava de fusão de horizontes: o transdisciplinar e o do Encontro de Saberes.

O que Edgar Morin (2005) e Basarab Nicolescu (1999) chamam de transdisciplinaridade já é o modo de funcionamento dos mestres ao assimilar, reproduzir e transmitir os seus saberes. Ao trazer os mestres, nós passamos a ter acesso a um exemplo histórico concreto de superação do modelo humboldtiano e da episteme cartesiana-newtoniana. Por outro lado, como dito anteriormente, a raiz “disciplina” no significante “transdisciplinaridade” nos é cara, porque temos o desafio de encontrar uma nova taxonomia capaz de identificar e reconhecer as várias áreas novas do saber que serão refeitas em uma universidade descolonizada e pluriépistêmica assim transformada pelo Encontro de Saberes. Em termos bem sucintos, nosso movimento já organizou os saberes dos mestres em quatro grandes áreas intercambiáveis e interpenetrantes: ciências, tecnologias, artes e espiritualidades.

Quanto à diferença entre as respectivas motivações, elas podem ser explicitadas com franqueza. No caso dos fundadores europeus da transdisciplinaridade, são as ciências exatas de ponta, as ciências humanas e as artes que, separadas uma das outras e cada vez mais fragmentadas em um processo de especialização e mútuo afastamento, jogam assim o papel de catalisadores do diálogo interdisciplinar que poderá conduzir à construção de um novo ambiente acadêmico transdisciplinar. Nesse contexto, é possível afirmar que os mestres são meio e fim para a transdisciplinaridade no nosso mundo. O Encontro de Saberes realiza um ato descolonizador radical quando transcende a cena colonial estritamente acadêmica e abre espaço para sujeitos não colonizados, até agora silenciados e deslegitimados enquanto sábios, cientistas ou artistas.

Sem deixar de reconhecer o avanço da proposta transdisciplinar, devo insistir que o Encontro de Saberes radicaliza o diálogo transcultural e transdisciplinar ao incluir as culturas e as ciências orais tradicionais em igualdade de presença

16 Para uma teoria da fusão de horizontes, ver Gadamer (2015a, 2015b).

no meio acadêmico com as tradições escritas. Além da Carta de 1994, podemos dialogar também com a *Declaração de Veneza*, de 1986, organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que contou com cientistas, filósofos e artistas de todos os continentes.

O ponto 2 diz: “O conhecimento científico, devido a seu próprio movimento interno, chegou aos limites em que pode começar o diálogo com outras formas de conhecimento. Neste sentido, reconhecendo as diferenças fundamentais entre a ciência e a tradição, constatamos não sua oposição, mas sua complementaridade”. O ponto 3 antecipa a Carta: “Reconhecemos ao mesmo tempo a urgência de uma procura verdadeiramente transdisciplinar, de uma troca dinâmica entre as ciências ‘exatas’, as ciências ‘humanas, a arte e a tradição”. E o ponto 4 reforça a importância da tradição, porém sem nomeá-la, nem propor modelos para o diálogo com ela: “Reconhecemos a urgência da busca de novos métodos de educação que levem em conta os avanços da ciência, que agora se harmonizam com as grandes tradições culturais, cuja preservação e estudo aprofundado parecem fundamentais”.¹⁷

O fato de que pensadores africanos, asiáticos, latino-americanos e do Oriente Médio não tenham colocado explicitamente as grandes tradições orais de conhecimento como ciência, e não apenas como expressões culturais, é mais um indício da intensidade e a escala da colonização intelectual com que a episteme eurocêntrica conseguiu se impor em todos os outros continentes do mundo.

ENCONTRO DE SABERES COMO DESCOLONIZAÇÃO TRANSDISCIPLINAR DAS UNIVERSIDADES

Quando iniciamos o projeto Encontro de Saberes, tivemos que realizar uma revisão sistemática da história das nossas universidades para entender por que somos dessa maneira, como certas coisas se tornam difíceis e como podemos mudá-las a partir da consciência que fomos adquirindo de que existem outras formas de se construir um modelo de academia.

Em primeiro lugar, o Encontro de Saberes é uma contribuição para superar o impasse do racismo epistêmico nas nossas universidades. Sua conjuntura de construção remonta ao período imediatamente posterior à luta pelas cotas em 2004, na preparatória para o 1º Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares. Ocorreram dois grandes seminários em Brasília nos anos 2005 e 2006, com a presença 600 mestres em 2005 e mais de mil em 2006.¹⁸ Foi uma explosão, uma efervescência de mobilização, pois nunca havia existido no

17 A *Declaração de Veneza* está incluída como anexo na obra *Educação e transdisciplinaridade* (2000), do Centro de Educação Transdisciplinar, nas páginas 172 a 175.

18 Os seminários foram realizados pela Secretaria da Identidade e da Diversidade do MinC.

Brasil uma reunião das mestras e dos mestres de saberes tradicionais de tal proporção. Já no primeiro seminário, os mestres e mestras demandaram do Ministério da Cultura (MinC) a sua entrada no ensino formal. Naquele ano, crescia a discussão das cotas para negros e indígenas nas inúmeras universidades brasileiras. Houve, então, uma afinidade e uma sincronia entre a luta dos jovens negros pelas cotas para que entrassem como discentes e a dos mestres das culturas populares demandando entrar no ensino formal como docentes.

Em 2006, paralelo ao II Seminário, tivemos também o Primeiro Encontro Sul-Americano das Culturas Populares. No primeiro seminário, houve uma significativa discussão, que foi colocada em diversos momentos, na qual se entendia claramente que a luta pelas cotas organizava também as demandas da pluralidade epistêmica, uma vez que muitos dos mestres também são afro-brasileiros e indígenas e alguns deles inclusive participavam da luta pelas cotas. Assim, entre as diretrizes, as ações e recomendações retiradas do seminário de 2005 estão: “incluir as culturas populares no currículo do ensino fundamental; incluir as culturas populares na grade curricular do ensino médio; incluir as culturas populares na grade curricular do ensino superior; incluir mestres das culturas populares nos quadros de professores das universidades”. (SEMINÁRIO..., 2005, p. 164-165) Resumindo, tudo isso foi uma demanda da Rede das Culturas Populares para o MinC. Na realidade, o MinC nem poderia responder, por si mesmo, a essa demanda, porque a inclusão dos mestres depende do Ministério da Educação (MEC).

Nesse cenário, houve um evento no Rio de Janeiro em dezembro de 2005, no Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular. Estive em uma mesa-redonda conjuntamente com Zulu Araújo¹⁹ e Cláudia Márcia Ferreira, diretora do Centro e Mãe Beata de Iemanjá, uma das grandes lideranças das religiões de matriz africana, falecida em 2017. Nessa mesa-redonda, coloquei a necessidade de que as Escolas de Música e de Arte ensinassem a música afro-brasileira.²⁰ As nossas Escolas de Música são de um eurocentrismo extremo: 90% do que ensinam se restringe à música clássica europeia de 1600 a 1900, com raríssimas exceções; não ensinam percussão afro-brasileira, não ensinam música indígena, não ensinam quase nenhum das centenas de gêneros das nossas tradições musicais populares. O eurocentrismo na música seria o exemplo mais óbvio da exclusão epistêmica dos saberes artísticos não ocidentais, espaço em que muitos mestres presentes estariam mais do que qualificados para atuar como professores.

Um resultado importante desses dois seminários foi a consolidação dos significantes “mestra” e “mestre”. Todos os sabedores e sabedoras não eurocêntricos vinculados às culturas orais tradicionais brasileiras se encaixam no significante “mestra” ou “mestre”: pais e mães de santo, os xamãs, rezadores ou

19 Edvaldo Mendes Araújo, mais conhecido como Zulu Araújo, então diretor da Fundação Cultural Palmares.

20 Ver: Carvalho (2005).

pajés indígenas, os líderes das religiões de matriz africana, os mestres dos grupos de cultura popular, os mestres de ofício, as raizeiras, parteiras, benzedeiras, os mateiros, os mestres de capoeira, *luthier* de instrumentos, entre outros. Com essa palavra, conseguimos denominar um grande coletivo de sabedores e sabedoras excluídos do mundo universitário. Dez anos atrás, não era comum falarmos de mestres e mestras no ambiente universitário como agora falamos: a discussão não alcançava a densidade de hoje e não existia sequer uma gramática para discorrer sobre esse tema. É um salto impressionante que possamos falar disso agora, pois o próprio MEC não tinha, naquele momento, acúmulo de experiência para discuti-lo.

“Mestre” é uma palavra equivalente ao termo “sensei” em japonês, que, ao mesmo tempo, define um cientista e um professor, docente e mestre, servindo para dirigir-se aos dois. Pode ser equivalente também ao que os bambara chamam de “Doma” ou “Soma”, os “fazedores de conhecimento”, segundo Amadou Hampâté Bâ (2010, p. 175). É por essa motivação que, paralelamente à realização do programa Encontro de Saberes, desenvolvemos o projeto da Cartografia²¹ dos mestres. Um mapeamento dos mestres é um importante instrumento para o convencimento intelectual de nossos colegas, porque até agora ainda não conseguimos devidamente mostrar o tamanho da sabedoria que existe no Brasil, da sabedoria que está fora das universidades. É um argumento importante na defesa da diversidade epistêmica nas universidades mostrar a escala e a variedade de saberes dos mestres e mestras.

Veio então do MinC uma inflexão para a abertura, que poderíamos chamar de “multicultural”, nas universidades. A partir de uma lista das mestras e dos mestres que entraram na primeira edição, a primeira demanda trazida pelo MinC foi a de que a diversidade cultural, de formas de expressão simbólicas e formas de artes fosse representada dentro do ensino superior brasileiro. O título inicial do projeto era “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”. Posteriormente, com o avanço das edições da disciplina, esse leque se ampliou para além dos ofícios e das artes.

Outro elemento que surge dessa conjuntura foi a criação do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, em 2009, pelo edital do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) dos INCTs. Assim, durante a gestão do ministro Gilberto Gil, o INCT de Inclusão firmou a parceria com o MinC por meio da portaria MinC/MEC de 2007, que permitiu abrir uma disciplina na UnB na qual viriam mestres e mestras para ensinar, no âmbito do projeto a que demos o nome de “Encontro de Saberes”. Havia uma expectativa, por parte dos mestres, de poderem ensinar no ensino básico e fundamental. Nada impedia que isso ocorresse, porém

21 Sobre a Cartografia, ver: Carvalho, Vianna e Salgado (2016). Encontro de Saberes se conecta também com a Lei de Mestres de alguns estados nordestinos, como o Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba e Alagoas.

atuávamos no ensino superior e obtivemos a chancela do CNPq, daí abrimos o Encontro de Saberes diretamente na universidade.

É digno de nota que a luta pela promoção dos saberes tradicionais nas universidades tenha surgido no MinC, e não no MEC. Talvez a Secretaria de Ensino Superior (Sesu), que cuida da graduação, e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que cuida da formação da pós-graduação, estivessem – ou ainda estejam – mais colonizados por uma visão desenvolvimentista e modernizadora do país, que apenas considera avanço a capacidade das nossas universidades de se parecerem cada vez mais em conteúdo e temas de ensino e pesquisa com as universidades norte-americanas e europeias.

Dentro desse contexto, parecia mais difícil para o MEC imaginar qual seria a relevância de trazer esses saberes tradicionais. O MinC, pelo contrário, até pelo seu lugar minoritário no quadro de poder, passou a escutar mais a diversidade cultural nacional, e daí surgiu a valorização dos mestres das artes e dos ofícios tradicionais, justamente os saberes que haviam sido expelidos quando as nossas universidades foram consolidadas. O MinC veio, assim, propor reintegrar a dimensão que o MEC havia excluído. Ou seja, houve uma confluência positiva e fértil entre vários movimentos: as políticas públicas do MinC; sua influência no MEC com a criação do INCT de Inclusão; a luta pelas cotas; a Rede das Culturas Populares, congregando os mestres tradicionais; e finalmente a sua acolhida no ensino formal. Esse é mais ou menos o caminho que me parece que foi percorrido.

O projeto Encontro de Saberes começou de um modo que parecia simples. Tratava-se basicamente de convidar mestres e mestras dos diversos povos brasileiros, nações indígenas, quilombolas, comunidades de terreiro, das chamadas de culturas populares, para que viessem atuar como professores temporários em cursos regulares nas nossas universidades. Em muitas universidades, até agora, mestres e mestras são convidados em projetos de extensão, nos quais eles vêm e fazem oficinas, às vezes nos finais de semana, às vezes por alguns dias ou uma semana, sendo vinculados aos decanatos e pró-reitorias de extensão. Apesar da alta relevância desses projetos, por esse meio, eles se mantêm, em geral, distantes da grade curricular, tanto das pró-reitorias de graduação quanto das de pós-graduação – não estando, portanto, inseridos em matérias regulares que valem créditos. Esse é, em síntese, o ponto que melhor caracteriza o Encontro de Saberes como diferente de outros projetos e políticas de inclusão que são igualmente importantes e que devem existir paralela e complementarmente a essa política.

Ao realizar a primeira edição, ou até mesmo ao organizá-la, fomos imediatamente levados a tecer um conjunto amplo de reflexões. Somente esse gesto, aparentemente simples, de trazer os mestres como professores abre discussões muito complexas em inúmeros planos, de teoria, conceituação, metodologia e pedagogia. Por aí passam inúmeras teorias e frentes argumentativas que são debatidas por filósofos, antropólogos, historiadores, educadores, sociólogos. Além da discussão teórica, aparecem problemas específicos relacionados

com a intervenção: novas metodologias são necessárias, já que, paralelamente à dimensão epistemológica e de reflexão conceitual que é implicada pela presença de não doutores no mundo de doutores, está também a maneira concreta de fazê-lo: como eles darão aula, como irão construir as ementas, como e por quem se dará a avaliação das disciplinas etc.

O Encontro de Saberes é claramente um projeto multidimensional, complexo e desafiador, principalmente pela inovação que propõe e pela ausência de antecedentes sobre os quais possamos nos apoiar para executá-lo com segurança. De fato, trata-se de um movimento inseparável de intervenção e reflexão: reflexão para continuar com a própria intervenção e mais intervenção para aprofundar a reflexão. Após uma década de implementação e expansão, foi se ampliando o número de rupturas que vem promovendo. Enunciarei aqui pelo menos seis delas.

Primeira: a ruptura étnico-racial – os mestres são negros, indígenas, quilombolas e membros dos demais povos tradicionais. São não brancos, portanto, em sua grande maioria, o que faz sentido se lembramos que o projeto surge de fato a partir da luta pelas cotas para negros e indígenas nas universidades.

Segunda: a ruptura política, porque saímos de uma demanda posta pela Rede das Culturas Populares à universidade, que é obrigada a acolhê-la, de um modo semelhante à luta pelas cotas, que também foi uma demanda política que veio parcialmente de fora da universidade, com as reivindicações históricas do Movimento Negro e de outros movimentos. No caso do Encontro de Saberes, acredito que foi a primeira vez na história das universidades brasileiras que houve uma demanda vinda das comunidades, configurando um movimento de reivindicação especificamente epistêmica, para além da área do ensino, como foi o caso da demanda pelas cotas.

Terceira: a ruptura pedagógica, porque inova nos modos de ensino. Essa ruptura cresce em cada universidade que abriu o Encontro de Saberes, porque são muitas as formas de ensinar dos mestres e de lidar com os estudantes. Uma das características desse movimento é voltar a uma relação sujeito-sujeito, um conhecimento que é face a face, isto é, um conhecimento de transmissão direta sem mediação. A dimensão pedagógica é também desafiadora, já que a maioria das pedagogias vigentes estão dirigidas por aquele que é definido como o que sabe. Geralmente, a pedagogia é feita por um pedagogo, que se coloca como aquele que tem um diploma e que, então, irá ensinar para alguém que não possui esse diploma.

No caso do Encontro de Saberes, é preciso pensar uma pedagogia que prescinda da tradicional hierarquia entre aquele que tem um diploma, associado ao que sabe, e aquele que não possui um diploma, que é associado ao que não sabe. É um desafio pedagógico novo na forma de organizar as aulas, no trânsito por espaços dentro e fora da sala de aula e no tempo do processo de ensino. Nesse processo tão rico e variado, as maneiras de fazer dos diferentes mestres terão que ser adaptadas para uma sala de aula universitária, e as universidades terão que adaptar seus implementos de ensino para acolher um novo e diferente tipo de docentes.

Estamos em um mundo que organiza e metrifica quase tudo em números de aulas, créditos, rendimento, carga horária, número de alunos etc. Em algumas de suas ações institucionais, o MEC privilegia o processamento de dados por sobre a produção e reprodução da sociedade para a expansão epistêmica e por sobre o direito não só de aprender, mas de ensinar. Sua linguagem é quase sempre quantificada em plataformas, a qual conforma um campo, na verdade, da matemática aplicada, com menos ênfase na avaliação qualitativa. Os mestres não irão entrar nessa matemática aplicada; pelo contrário: a matemática é que deve ser adaptada à situação e às necessidades dos mestres. Sua presença pode exigir a mudança dessa matemática e esse processo também será bem-vindo para nós, professores, considerando o sofrimento causado na comunidade acadêmica como um todo por esse sistema tão parametrizado do ensino superior. E isso sem falar do ensino médio, que possui sua burocracia própria, e não menos asfixiante e quantificadora, e que já condiciona uma expectativa burocratizante nos calouros quando se depararem, pela primeira vez em suas vidas, com mestres professores.

Quarta: a ruptura epistêmica – a própria origem do projeto e o estilo de conhecimento que é gerado levam a uma ruptura igualmente profunda. Ou seja, o Encontro de Saberes demanda uma transformação do modelo epistêmico de instituição acadêmica. A ruptura epistemológica aparece em algumas mestras e mestres mais do que em outros, de modo que em muitas situações é possível fazer uma espécie de diálogo entre saberes, quer dizer, o conhecimento científico ocidental pode dialogar com o conhecimento das mestras e dos mestres. Em outras situações, porém, não sabemos ainda quais serão as possibilidades e as bases para realizar esse diálogo, para que se possa traduzir um saber em termos do outro.²² Na situação atual, trata-se de garantir e exercitar a convivência de saberes que podem ser incompatíveis, intraduzíveis ou mesmo incomensuráveis entre si. Insistimos: essa ruptura que iniciamos é consequência da passagem de um modelo de universidade monoepistêmica, de corte ocidental moderno, para uma universidade pluriépistêmica, com outras características que ainda precisamos elaborar. Esse é um outro campo inteiro no qual, diretamente, questionamos propositivamente a ordem universitária estabelecida no Brasil.

Quinta: a ruptura linguística, vista a quantidade de mestres que falam outros idiomas. Já tivemos mestres e mestras indígenas que deram aulas falando 14 línguas indígenas diferentes; e os mestres e mestras das religiões de matriz africana já utilizaram as línguas iorubá, fon, quimbundo e quicongo em suas aulas. Superamos abertamente, portanto, o perfil monolíngue das nossas universidades.

Sexta: além disso, vê-se uma ruptura de ordem institucional, que é uma mudança nos protocolos de certificação acadêmica. Com a proposta de conferirmos às mestras e aos mestres o título de “Notório Saber”, rompemos com a maneira como se legitimou quem são os professores universitários. No Encontro

22 Discorri especificamente sobre esse tema em outro escrito ao desenvolver a ideia do contraponto epistêmico. Ver: Carvalho (2014b).

de Saberes, nós admitimos docentes não diplomados, o que vai contra o procedimento estabelecido de certificação do MEC. Introduzimos conteúdos de tradição exclusivamente oral em um ambiente onde a escrita é hegemônica e, em alguns casos, praticamente totalizadora; introduzimos métodos de transmissão distintos daqueles já estabelecidos e legitimados; operamos mudanças nos espaços da sala de aula; construímos ementas de disciplinas fora dos padrões existentes; e acolhemos questionamentos das técnicas e do sentido mesmo das avaliações dos cursos através de notas, entre outras experimentações. Até pouco tempo atrás, o sabedor e a sabedora eram aqueles que possuíam diploma. A partir de agora, essa não será mais a única condição: o universo dos que sabem não será apenas o dos diplomados até agora, mas também dos mestres e mestras certificados.²³

O Notório Saber representa uma insurgência, pois o que antes não era certificado o será agora, e o sentido da certificação mudará. Com o nosso movimento, será concedido o título de Notório Saber a uma pessoa com pouca ou às vezes nenhuma escolaridade, e isso vai contra tudo o que as pessoas letradas procuram ao percorrer um longo processo escolar para chegar a alcançar um diploma de doutorado. Uma pessoa que não tem escolaridade, uma mestra e/ou um mestre passará a possuir diploma equivalente ao nosso. Com isso, o sentido da instituição universitária se transformará. Dessa forma, ela deverá enfrentar a dificuldade atual de como irá pagar os mestres, como irá encaixá-los para que sejam regentes de cátedras, ou seja, como eles serão enquadrados institucionalmente enquanto docentes. Para essa engenharia institucional, é necessário ter vontade e imaginação. Todo esse processo requer que pensemos soluções e procedimentos novos, em múltiplas dimensões e simultaneamente. Enfim, o exercício tem que ser completo para responder responsavelmente a esse desafio. Acredito que esse é o elemento mais radical do Encontro de Saberes e fico feliz de ver o acolhimento desse processo na UFSB pela possibilidade de certificação das mestras e dos mestres.²⁴

23 Essa ruptura, que considero uma das maiores revoluções epistêmicas das universidades brasileiras, teve seu marco histórico em 2017, quando a Universidade Estadual do Ceará (UECE) titulóu 58 mestres e mestras do estado de uma só vez. Sobre a conceituação do Notório Saber, ver: Carvalho (2016).

24 Por outro, seu foco foi a oferta da disciplina do Encontro dos Saberes para as licenciaturas, que realizam plenamente uma possibilidade que já esta colocada desde o seu início que é a conexão do Encontro de Saberes com as licenciaturas e com a Lei nº 10.619 e a Lei nº 11.645. Talvez pela primeira vez possamos de fato encontrar a melhor maneira de cumprir essa lei, que foi a primeira assinada pelo presidente Lula em janeiro de 2003 e até agora não foi implementada em todas as universidades. Com ela, torna-se obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e, depois, com a Lei nº 11.645, o ensino das culturas indígenas. Não fica claro quem vai ensinar, nós nem sequer temos isso discutido completamente. Através do Encontro de Saberes, nós poderemos ter o seguinte: nas licenciaturas, formaremos professores que ensinarão a cultura afro-brasileira e a cultura indígena no ensino médio e no ensino fundamental. Se não for através desse encontro, sempre será, então, um conhecimento livresco sobre a cultura afro-brasileira, sobre a cultura da África e sobre a cultura indígena que será transmitido para os estudantes, porque nós não estamos necessariamente imaginando que os professores têm iniciação nas religiões de matriz africana ou em comunidades indígenas. Então, com o Encontro de Saberes, nós temos oportunidade de que os estudantes, aqui da UFSB, que depois poderão ser professores da lei, tenham uma transmissão dire-

Metodologia básica do Encontro de Saberes

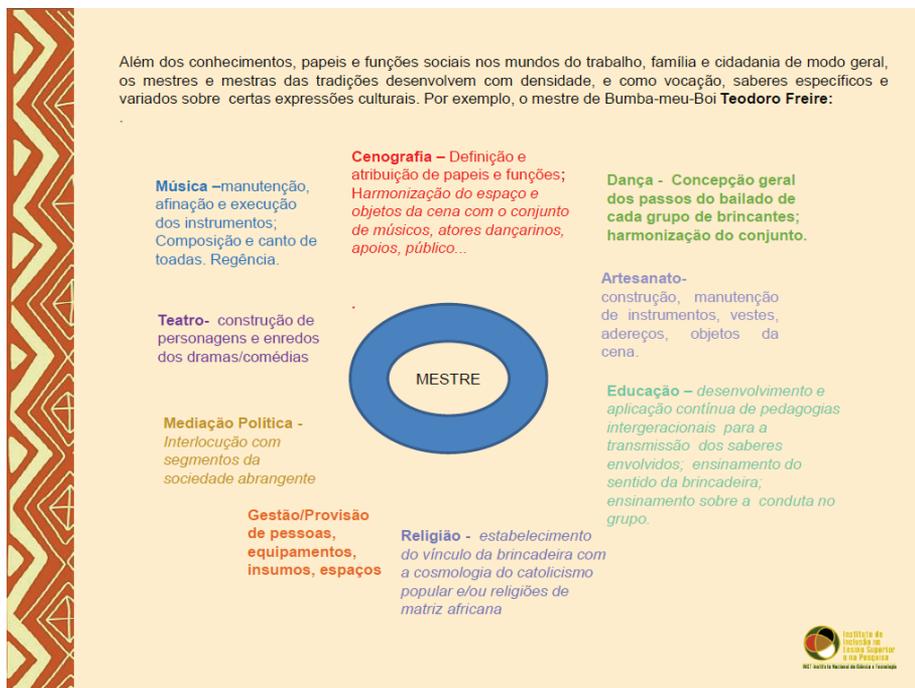
O mestre Joelson de Oliveira fala da forma como estamos sempre dentro da institucionalidade, mas não podemos ficar apenas nela. A luta pelas cotas foi acolhida inicialmente como uma perturbação da institucionalização universitária: foi além do que era instituído e depois confirmou sua constitucionalidade. Ou seja, primeiro há uma intervenção para depois se legitimar. Devemos alternar entre o instituído e o instituinte. O instituído não praticava política de cotas; a partir do instituinte, estabeleceram-se as cotas e depois legitimou-se isso em um novo instituído, mais complexo, mais rico, mais justo e mais inspirador de futuras intervenções. Significa que, em ações como essas, os movimentos transformadores possuem um pé na institucionalização e outro na contrainstitucionalização ou na insurreição institucionalizante. Talvez o Encontro de Saberes possa ser considerado um movimento acadêmico de contrainstitucionalização que se institucionaliza ao transformar a instituição universitária brasileira.

O Encontro de Saberes tem sido desenvolvido desde 2010 e, em 2019, acumula experiências em 12 instituições e 15 *campi*, contando com mestres e mestras das mais diversas áreas dos saberes tradicionais e populares: UnB, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), Universidade Federal Fluminense (UFF), UFRJ, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FURG), UFSB, Universidade Federal do Cariri (UFCA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Dado que todas as mestras e todos os mestres são polímatas e transdisciplinares, para alcançar a capacidade de dialogar com pessoas que circulam por uma gama de saberes, e não em um nicho disciplinar específico, devemos migrar para um campo transdisciplinar. Por isso, tivemos a ideia de construir mandalas de saberes para todas as mestras e mestres, de modo a proporcionar uma visualização do amplo espectro de saberes pelo qual cada mestre e mestra circula.

ta, face a face, com os mestres dos saberes afro-brasileiros, quilombolas e indígenas, e então poderão transmitir esse conhecimento em sala de aula. Se colocarão finalmente numa genealogia desses saberes para serem transmitidos para a sociedade. Como efeito, o projeto desaliena as culturas afro-brasileiras, desaliena as culturas indígenas, desaliena as culturas dos povos tradicionais para os estudantes, para a juventude. Enquanto faço a revisão final desta conferência, acompanho a aprovação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) acerca da resolução para o Notório Saber dos mestres e mestras. Nota dos organizadores: há uma especificidade na forma como a UFSB iniciou o Encontro de Saberes. Por outro lado, a instituição dispõe de uma resolução que certifica mestras e mestres desde 2015, a Resolução nº 17/2015.

FIGURA 5 – MANDALA DOS SABERES DO MESTRE TEODORO FREIRE DO BUMBA MEU BOI



Fonte: elaborada pelo autor com base em dados do INCT de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.

Eis o exemplo da mandala do mestre Teodoro Freire do Bumba meu Boi, de Brasília, que fizemos com a pesquisadora do INCT de Inclusão Letícia Vianna. Mestre Teodoro Freire, maranhense de origem, foi funcionário da UnB, e o auditório do INCT de Inclusão carrega o seu nome como homenagem à sua contribuição para as culturas populares brasileiras. Seus saberes e suas práticas abrangem talentos musicais – como a regência, a manutenção e afinação dos instrumentos –, bem como a cenografia, a dança, o artesanato, a educação, a religião, a gestão e ainda a mediação política. Esse mestre foi um gênio da articulação política, porque chegou em Brasília nos anos 1960, vindo do Maranhão nos primórdios da cidade, em condições precárias, e soube articular recursos com pessoas que pudessem lhe permitir construir uma comunidade que desse suporte à reconstrução do Bumba meu Boi no Distrito Federal. Foi o cultivo de uma genialidade da política ter sido capaz de todas aquelas realizações mantendo o sorriso, a alegria e a felicidade em meio a tantas adversidades.

Vista na sua riqueza, a mandala do mestre Teodoro é compatível com o quadro transdisciplinar de Max-Neef. Avançando na complexidade dos saberes dos mestres, se fôssemos fazer a mandala da mestra Lucely Pio, que mencionamos anteriormente, a tarefa se tornaria ainda mais difícil, pois ela se adentra no plano sutil e sai completamente da epistemologia ocidental moderna. Teríamos que

voltar a Goethe, Paracelso e Cornelius Agrippa para encontrar seus pares ocidentais na doutrina das correspondências, do corpo físico e do corpo astral. Seus saberes são afins daquele campo que alguns estudiosos chamam de “ciência tradicional” e não se encaixam facilmente nos campos disciplinares puramente racionais com que trabalha Max-Neef em sua proposta. E é nosso o desafio de integrar todos esses planos racionais e outros em um quadro de saberes que deverão ser certificados pela academia.

Foi necessário, portanto, criar uma metodologia e uma fundamentação teórica novas para realizar a primeira edição da disciplina na UnB. Não dispúnhamos de referências anteriores e tínhamos como horizonte apenas uma pauta: incluir os mestres e as mestras na UnB como docentes. O “como” iríamos concretizá-la deveria ser inventado. Não podíamos apoiar-nos em universidades dos Estados Unidos ou da Europa, porque naqueles países nunca foi realizado nada que se pareça com isso. E não adiantaria, portanto, ter estudado fora do país em busca de teoria e método para realizar a pauta de inclusão de mestres tradicionais como docentes. Nós colocamos uma pergunta nova e nos dedicamos a encontrar a resposta para ela, por nós mesmos, enraizados em nosso universo de conhecimento e de instituições.

A fundamentação teórica mais imediata foi colocar a disciplina como uma intervenção descolonizadora. Afinal, uma academia de formação colonial transformou os indígenas, as comunidades religiosas afro-brasileiras, as culturas populares, os quilombolas e os demais povos tradicionais em meros objetos de estudo. Ou seja, todos tiveram nas academias um lugar preciso: como objetos de estudo. Ressalvo, mais uma vez, que muitas universidades têm projetos importantes que valorizam os mestres em cursos de extensão – e é importante que continuem fazendo, porque existe uma complementaridade entre o Encontro de Saberes e a extensão. A diferença é que a extensão não outorga um estatuto pleno de docência, o que pode conduzir os mestres a permanecerem em um lugar de subalternidade, ainda que reduzida, frente aos professores que os convidam. Para descolonizar essa hierarquia estabelecida desde o início das nossas instituições acadêmicas, era preciso que os mestres fossem convidados para ensinar uma disciplina regular, valendo crédito. Se admitirmos que os saberes que os mestres e as mestras têm são saberes válidos, importantes, relevantes e profundos, então é imprescindível que eles sejam docentes como nós.

Para abrir o Encontro de Saberes, realizamos na UnB um seminário internacional para ouvir a experiência de outros países.²⁵ Convidamos colegas da Colômbia, do Equador, da Argentina e do Paraguai – o representante da Bolívia não pôde participar – e constatamos que, nos outros países, não há um projeto análogo, e o que existe em vários países da América Latina são universidades interculturais indígenas bilíngues. Luiz Fernando Sarango, ex-reitor da Amawtay

25 Esse seminário ocorreu em 2010 e também se realizou com o apoio do MinC.

Wasi, a Universidade Intercultural Bilíngue dos Povos Indígenas do Equador, esteve presente no seminário. Amawtay Wasi apresenta uma outra proposta que é radicalmente contra o modelo de ciência e de cultura ocidental moderna. Segundo Sarango, “vamos ensinar o que o homem europeu não ensina”. Essa é uma alternativa, é um outro modelo possível de superação da episteme eurocêntrica moderna: os “amawtas”, ou sábios, ensinarão para seus discípulos indígenas; ou seja, indígenas ensinarão para indígenas os saberes indígenas, gerando uma pluralidade epistêmica especificamente indígena.

Diferente tanto do modelo eurocêntrico como do intercultural indígena bilíngue, o modelo do Encontro de Saberes é epistemicamente híbrido, em que nós deveremos forçosamente combinar diferentes tradições epistêmicas, algo que até agora não tem sido combinado. Não propomos em momento algum desfazer todo o importante conhecimento ocidental moderno que as nossas universidades acumularam, mas vamos complementar, corrigir, se preciso, e expandir esse saber, incluindo os saberes indígenas, de matrizes africanas, quilombolas e das demais culturas tradicionais. Além de aumentar o escopo dos saberes acadêmicos para além do seu espectro ocidental, propomos construir uma maneira de convivência nesse universo que até aqui só foi preparado para uma convivência monocultural.

Além disso, o projeto é multiétnico, multirracial e, evidentemente, intercultural. Isto posto, a universidade que acolhero Encontro de Saberes de forma plena deverá tornar-se necessariamente intercultural, além de pluriépistêmica e transdisciplinar. No ambiente gerado pelo Encontro de Saberes, são pessoas de culturas diferentes e com saberes diferentes que devem conviver. Ainda não temos padrão ou protocolo para essa convivência, e teremos que inventá-los. Partiríamos desse modelo atual, ocidental e eurocêntrico, para o modelo pluriépistêmico no qual convivam o modelo ocidental (e das demais regiões do mundo) baseado na escrita e os modelos baseados na oralidade – os indígenas, afro-brasileiros e os das culturas populares.

Outro componente dessa metodologia é a residência dos mestres. A residência é o pacto para dar início a esse Encontro de Saberes. Os mestres vieram para a UnB primeiro para visitar, porque muitos deles nunca haviam pisado em uma universidade, nunca tinham visitado uma biblioteca universitária, um laboratório, praticamente não conheciam como funciona o nosso mundo. Tal como me confirmou a professora Rosângela Tugny, foi no ano 2000 que os grupos de congado da região metropolitana de Belo Horizonte entraram pela primeira vez na UFMG para participar do Encontro de Etnomusicologia por ela organizado. O congado é um dos orgulhos do patrimônio cultural de Minas Gerais, porém nenhum dos congadeiros jamais havia entrado na principal universidade do estado até aquele momento. São universos de saberes que se construíram completamente distantes um do outro.

A residência, neste contexto, é o primeiro momento do encontro, a oportunidade de os mestres conversarem com os professores, definirem seus parceiros e darem início a um diálogo. Nosso saber é disciplinar e temos professores que se

ocupam das disciplinas, enquanto a maioria dos mestres possui um saber integrado, multidisciplinar. O desafio é que seu saber possa finalmente dialogar com o professor de cada disciplina.

O trabalho de construção das ementas é um componente importante dessa metodologia e nos conduz a outro tema: o desenvolvimento dos protocolos específicos de diálogo para cada área de saber. Uma ementa do curso como o que a mestra Lucely Pio fez em Brasília, sobre as plantas medicinais, exige uma conversa com os professores do curso de Farmácia: como estabelecer um protocolo entre o saber da farmácia sobre as plantas e o saber da mestra adquirido no horto que ela cultiva no seu quilombo? A ementa construída a quatro mãos gera o início desse protocolo. Na arquitetura, por exemplo, tivemos na UnB o mestre Maniwa Kamayurá, grande construtor das magníficas casas xinguanas. Ele é um mestre de arquitetura e teve um professor parceiro da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. A ementa do seu módulo refletiu a maneira com que organizamos os distintos horizontes de conhecimentos em sala de aula para que os alunos dialogassem simultaneamente com ele e com o professor da faculdade que o acompanhava.

Em algumas áreas, esses protocolos de diálogos de saberes serão melhor sucedidos que em outras, que poderão exigir um esforço excessivo e que talvez nem seja possível, porque os saberes podem chegar a ser incomensuráveis. Nesse caso, o único que resta, por enquanto, é fazer conviverem saberes incomensuráveis no mesmo espaço. Na área da psicologia, por exemplo, acredito que nem sempre será possível realizar uma tradução adequada do saber psicológico ocidental com outros saberes xamânicos de cura, ao lado de pajés que incorporam outros universos.²⁶ A ementa refletirá a tentativa do protocolo de diálogo para cada área de conhecimento, expondo os seus pontos de dificuldade e desafio.

No caso de uma universidade com o projeto inicial da UFSB, basicamente interdisciplinar, já existe uma vantagem na construção desse protocolo: os saberes dos mestres são integrados, são transdisciplinares. Nas universidades excessivamente disciplinares, é necessário encaixar os saberes tradicionais em uma grade que, em muitos casos, não os cabe. Assim, a própria presença do mestre se transforma na verdade numa proposta de renovação que os professores também necessitam, qual seja, a de maior abertura do campo transdisciplinar. Os mestres não vêm até as universidades para se encaixar em um modelo que na verdade já está praticamente falido; pelo contrário, eles podem se tornar vanguarda de um outro modelo a que os professores de formação eurocêntrica poderão aderir. No caso da UFSB, o diálogo com os mestres é possivelmente mais fácil de ser construído sobre esse solo comum,²⁷ entre outras razões porque o Encontro de Saberes

26 Propus um primeiro modelo de diálogo interpsicológico no caso da saúde mental no artigo “Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de saberes” (2020), publicado em coautoria com uma mestra e dois colegas.

27 Ver o texto “Conhecimentos tradicionais e território na formação universitária”, na quarta parte deste livro (N. do O.).

se conecta com a proposta de reformular as grades universitárias. Assim, trazer os mestres e mestras para ensinar nos obriga a discutir outras questões, tais como a superação do modelo disciplinar como padrão único de ensino e pesquisa.

Os protocolos gerados pela ementa são resultado da residência dos mestres com os professores e servem de sustentação para enfrentar mais um grande desafio para o enraizamento do curso: a certificação dos saberes dos mestres. Evidentemente, existem os céticos que perguntam o quanto sabem, de fato, os mestres. Eles desejam saber como podemos aferir o saber dos mestres. A discussão da certificação dos mestres não é inoportuna, é legítima, difícil e é um desafio do qual não podemos fugir. Alguns colegas podem alegar se tratar de tema por demais espinhoso e difícil de sustentar; porém, se não enfrentarmos essa dificuldade e não a resolvermos, continuaremos excluindo os mestres e mestras do nosso mundo indefinidamente. Enfim, se vamos incluir os mestres, teremos que discutir a certificação para abrir uma exceção no sistema de validação dos docentes no ensino superior pelo diploma.

Esse assunto está em pauta no Brasil na discussão da acupuntura, por exemplo. O problema é colocado pelos médicos de formação eurocêntrica, porque o ato médico legalizado não engloba a acupuntura, apesar de ser muito mais antiga que a medicina ocidental. Por esse motivo, ela quase não é ensinada nas faculdades da saúde. A homeopatia enfrenta problemas igualmente graves de legitimação. Não são, portanto, apenas os saberes populares que enfrentam dificuldades de certificação por parte de instituições secularmente monoepistêmicas.

Tal como explicado anteriormente, com o título de Notório Saber, os mestres e mestras que foram docentes na rede de universidades do Encontro de Saberes poderão exercer cargos como professor substituto, visitante ou temporário, como se possuíssem o diploma de doutorado. A equivalência do Notório Saber com o doutorado virá legitimar a experiência radical já realizada, pois os mestres ensinam na graduação e também na pós-graduação. Nosso objetivo é instituir os mestres como professores universitários na qualidade de doutores, e esse reconhecimento pode ser entendido como o foco principal do movimento do Encontro de Saberes, porque atravessa todas as suas dimensões: política, epistêmica, pedagógica, institucional e étnico-racial, entre outras.

Outra diferença que vale colocar nesta descrição básica é a relação do Encontro de Saberes com os movimentos de educação popular. Comparando-o com os encontros da Rede de Educação Cidadã (Recid), é possível constatar as afinidades e também nossas diferenças, e o melhor termo que utilizaria para definir a relação entre os dois movimentos seria “complementaridade”. Contudo, é importante discutir uma diferença entre a Recid e o Encontro de Saberes. Basicamente, as redes de educação popular trabalham principalmente com os sabedores e multiplicadores dos saberes tradicionais e populares. Por outro lado, a rede do Encontro de Saberes se dedica à promoção exclusiva daqueles sábios e sábias que geram e sustentam os saberes tradicionais que muitos outros discípulos seus vão difundindo ao longo do tempo, como é o caso da Recid, que trabalha

com os sabedores ou discípulos dos mestres e mestras – alguns deles e delas, por coincidência, que atuam como docentes do Encontro de Saberes. Nesse sentido, este pode ser considerado como uma rede da elite epistêmica dos saberes tradicionais, dedicada à promoção dos equivalentes dos nossos professores titulares ou dos pesquisadores sêniores em todas as áreas.

Podemos também, neste ponto, explicitar nossas proximidades e diferenças com a proposta da *Pedagogia do oprimido*, de Paulo Freire. No caso de Paulo Freire, tratava-se de alfabetizar os adultos tomando em consideração o seu horizonte de conhecimento. Em outras palavras, usar o seu saber para o sucesso do processo de alfabetização, de forma que eles pudessem, por fim, superar a consciência ingênua e alcançar a consciência crítico-reflexiva, a qual é formulada nos termos da episteme eurocêntrica. Nessa pedagogia, os alfabetizadores estão de um lado e os alfabetizados, do outro lado. Apesar do respeito do educador freireano pelo horizonte de vida do adulto analfabeto que será alfabetizado, não resta dúvida de que a mestria é colocada no polo do educador, que passou por um treinamento para alfabetizar o adulto em uma perspectiva de ajudá-lo a libertar-se de uma compreensão tida por nós como limitada e errônea do mundo.

Podemos conceber o Encontro de Saberes como um movimento complementar, porém simétrico, da *Pedagogia do oprimido*: enquanto na abordagem de Freire nós nos aproximamos do adulto analfabeto para ensiná-lo, na abordagem do Encontro de Saberes, é o adulto analfabeto que é convidado para ocupar o nosso lugar de professor e ensinar para os nossos alunos e para nós mesmos. Pensando na nossa ignorância em relação ao saber dos mestres, não é adequado para o Encontro de Saberes chamar a consciência dos mestres de “ingênua” – se assim fosse, como seria a nossa consciência, que os trazemos para ensinar o que nós não somos capazes de ensinar? Obviamente, o contraste do Encontro de Saberes com a *Pedagogia do oprimido* é muito mais complexo do que posso por ora apresentar.

Podemos dizer que a maioria das nossas universidades federais, especialmente as que estão localizadas nas capitais, não está devidamente enraizada em nenhum dos sentidos fortes do termo – nem socialmente, nem culturalmente, nem ambientalmente, nem epistemicamente. Como visto antes, a maioria delas se encontra em um ponto que pode ser aleatório da nossa geografia. São razões estratégicas, econômicas e políticas que levaram, por exemplo, a Unicamp a ter sido instalada em Campinas, ou a UnB na fronteira de Goiás com Minas Gerais. Elas poderiam estar em qualquer outra cidade a 100 ou mais quilômetros do entorno onde se encontram. Não há nada de substantivo em Campinas que conecte a Unicamp com a cidade, salvo o fato de que se necessitava de um *campus* universitário que suprisse uma ciência avançada para o polo de empresas de alta tecnologia que havia sido instalado naquela região. Assim, escolheu-se aquele território, mas não porque a demanda tivesse vindo da classe trabalhadora local, dos indígenas, dos grupos afro-brasileiros e povos tradicionais que já estavam naquela região.

Pensem ainda mais amplamente como se formou essa rede de universidades federais. Pensem, generosamente, se a cidade de Redenção, a 80 km de Fortaleza, é de fato a cidade mais enraizadora para uma universidade da integração Brasil-África, com metade do seu corpo discente composta de africanos, uma vez que não existem tradições afro-brasileiras significativas naquela região. Por que essa universidade não foi construída em Salvador, Recife, São Luís do Maranhão ou Rio de Janeiro? É claro que existem exceções a essa generalização: a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) de fato é enraizada no Recôncavo; a UFVJM, no Vale do Jequitinhonha e no Mucuri; a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), no Vale do São Francisco; a UFOPA, no Tapajós; entre outras que, não por acaso, são relativamente mais recentes.

Desde que não esqueçamos os casos excepcionais anteriormente mencionados, essa pergunta acerca do enraizamento deve ser feita para todas as universidades. Oposto a esse processo, os mestres e mestras que convidamos como professores são pessoas enraizadas, porque as comunidades tradicionais das quais elas fazem parte possuem raízes na terra, nas águas, nas florestas de suas regiões – sejam comunidades rurais, comunidades urbanas ou comunidades suburbanas – ou possuem raízes em seu território fixo ou inclusive no seu nomadismo cíclico e errante.

Retirei essa imagem do “enraizamento” de Simone Weil – a extraordinária filósofa e mística francesa considerada, a meu ver, justamente, como uma das maiores pensadoras femininas do Ocidente no século passado. Ela teve uma vida relativamente curta, extremamente engajada com a resistência antinazista e anticapitalista, preocupada com a dura condição dos operários e dos agricultores europeus na sua época. Escreveu vários ensaios profundos sobre a crise da condição de vida no mundo ocidental moderno, como *A gravidade e a graça* (1993) e *Opressão e liberdade* (2001).

Refiro-me principalmente a dois brilhantes ensaios seus: um sobre o *Enraizamento* e outro sobre o *Desenraizamento*.²⁸ Ela alertava, já no final dos anos 1930, que cada ser humano precisa ter múltiplas raízes, precisa receber quase a totalidade da sua vida moral, intelectual e espiritual pelos meios advindos de onde faz (ou fez) parte naturalmente. Simone Weil sugeria que os camponeses estavam muito mal preparados para o mundo que se modernizava em alta velocidade e que, dessa forma, os professores das escolas rurais deveriam adaptar os cursos, a partir de um processo em que eles apreendessem lendas e tradições rurais para lecionar e, assim, conectar-se, enraizar-se no ambiente rural em que viviam seus alunos:

O movimento que se produziu recentemente nos meios cultos para o folclore deveria ajudar a restituir aos camponeses o sentimento de que eles estão em casa no pensamento humano. O sistema atual consiste em

28 Ver: Weil (2001a).

apresentar-lhes tudo o que se relaciona ao pensamento como uma propriedade exclusiva das cidades, da qual se aceita conceder-lhes uma pequena parte, pequenininha, porque eles não têm capacidade de conceber uma grande. (WEIL, 2001a, p. 82-83)

Ela via os camponeses tão desenraizados como a classe operária, que havia se desenraizado de suas origens simbólicas, culturais e científicas no século anterior, durante o crescimento do capitalismo e a formação de um mundo que os transformou em verdadeiras peças de máquinas de trabalho.

Se imaginamos esse empobrecimento epistêmico dos povos tradicionais da França nos anos 1930, o que se apresenta no nosso contexto? É impossível a situação da carência francesa descrita pela filósofa ser equiparada, em termos de tradições enraizadas, ao que temos dos nossos povos tradicionais, com a abundância de tradições indígenas, afro-brasileiras e de todos demais povos tradicionais, cujos saberes nós não consideramos ainda integralmente nas instituições em que ensinamos. Surgem duas questões, portanto, quando Simone Weil fala do enraizamento: por um lado, o mundo do qual ela participava era o mundo europeu do século XX, que, sem conotação pejorativa da palavra, era mais pobre simbolicamente do que o mundo latino-americano em que nós temos o privilégio de viver; por outro, apesar desse privilégio, temos ainda dificuldade de efetivar essa operação de enraizamento.

Por que não enraizamos nossas instituições acadêmicas nas regiões e territórios de saberes dos nossos inúmeros povos? As razões para esse desenraizamento epistêmico são históricas e precisas: por causa da escravidão, do racismo, do extermínio, do genocídio étnico e racial, da pobreza, do elitismo, dos preconceitos de classe – todos esses condicionantes negativos juntos. Na França rural de Weil, os professores não ensinavam as raízes epistêmicas dos povos porque elas não existiam mais; e aqui no Brasil, as raízes estão vivas, porém não são ensinadas porque os que as sabem não foram chamados para ensiná-las.

O eurocentrismo e a mente colonizada não dão conta de eliminar o racismo, o genocídio, o preconceito e os valores de classe. Esse conjunto de fatores impossibilita enraizar o saber ocidental no território não ocidental que é o Brasil como nação plural. Ao colocar essa questão, alerta para mais um ponto como estratégia de enfrentar questões históricas, pedagógicas e filosóficas de várias ordens que aparecem nesse leque de situações exposto. Estamos de frente a problemas dos quais não podemos fugir, e um deles é o fato de que nossas universidades são racistas. Essa é a primeira assunção inevitável. O segundo passo é neutralizar o negativo, ou seja, entendê-lo dentro de um campo amplo, no qual ele se torna parte de uma escolha feita dentro de uma diversidade de escolhas que poderiam ter sido tomadas. Esse segundo passo busca entender, mapear, criar uma radiografia desse negativo para que ele não apareça mais como um fantasma, uma vez que já foi delineado e entendido. Em terceiro lugar, é então necessário propor novos caminhos. Dessa forma, é possível não ficar preso à energia negativa,

começar a encará-la e lidar com ela para, em seguida, dedicar-se a transcendê-la plena e completamente. Existem pequenos exemplos do que se pode fazer em relação a alguns desses pontos.

A luta pelas cotas trouxe à tona a necessária consciência sobre o racismo. Após as cotas, o Encontro de Saberes complementa essa consciência. Ao enraizar nossa instituição, nós nos abrimos para todos os saberes, não somente para aqueles que foram transplantados da Europa para cá, mas para todos aqueles que circulam pelo nosso território e para todos os que procuram saber. Esta é uma outra porta das universidades que estava fechada: apesar de várias procurarem os saberes enraizados, ainda não há lugar pleno para eles dentro delas. Em suma, as políticas de inclusão discente devem ser paralelas às políticas de inclusão docente. No nosso caso, fazemos algo provavelmente mais desafiador ainda. Simone Weil imaginava que eram os professores das escolas rurais que aprenderiam as tradições, através de registros em livros, para ensiná-las na sala de aula. Naquele momento, talvez, ela não concebeu – ou não encontrou evidências para tomar em conta – a possibilidade de que, no próprio núcleo rural em que a escola se encontrava, também houvesse professores, ainda que sem titulação, que poderiam vir para suprir essa falta essencial dos alunos.

A milenar utopia da Casa do Saber

Este lugar de procurar todos os saberes é um lugar ideal que deve ser sonhado e perseguido como uma possibilidade concreta de efetivação. Assim, queremos construir uma instituição de ensino na qual todos os saberes legítimos e importantes possam ser ensinados aos estudantes, sem nenhum preconceito em relação à origem desses saberes a quem ensina. Deveríamos adotar somente como critério a validade, a importância e até mesmo a urgência de que os saberes de todas as origens necessitam de circular.

Como mencionamos anteriormente, a Universidade Intercultural Bilíngue dos Indígenas do Equador, Amawtay Wasi, significa “A Casa do Saber” em quíchua e tem como inspiração para o seu nome a famosa “Bayt al-Hykmah”, expressão árabe para a “Casa dos Saberes” ou “Casa da Sabedoria”, instituição de ensino e pesquisa que existiu na Bagdá quase mítica dos abássidas no século IX, a cidade onde se passaram as histórias das *Mil e uma Noites*. Al-Mamoun, filho de Harun Al-Hashid, do califado Abássida, colocou como meta para a Bayt al-Hikmah que ela possuísse todos os livros que circulassem no mundo inteiro, em todos os idiomas. Essa era a época mais rica do império árabe. Os estudiosos saíam de Bagdá pelos quatro cantos do mundo procurando livros para trazê-los e depois traduzi-los – pagava-se o peso dos tradutores em ouro.

Em Bagdá, se encontravam livros traduzidos do farsi, do sânscrito, do hebraico, do grego, do fenício, do siríaco, do caldeu, do persa, do latim. Foi o que se chamou “Escola da Tradução”. Chegaram inclusive a traduzir hieróglifos egípcios e livros que vinham da China. Esse foi um projeto extraordinário, pois, apesar

de os califas serem mulçumanos, a xária, a lei mulçumana, não era um empecilho para o intercâmbio de saberes de diferentes civilizações. Por tratar-se de um centro de convivência de todos os saberes, a ciência era considerada universal. Assim, a astrologia indiana, a persa, a grega, a egípcia, a babilônica, todas poderiam estar juntas e em diálogo com a islâmica. Os saberes da medicina, filosofia, astrologia e poesia se reuniam sem preconceitos religiosos nem étnicos. Todos os saberes presentes e passados, de todas as civilizações conhecidas, se encontravam ali em Bagdá. Foi um projeto impressionante de diálogo interepistêmico, porque não havia discriminação contra saberes não islâmicos.²⁹ (LYONS, 2011)

A utopia da Casa do Saber provavelmente materializou o que foi a universidade mais plena que o mundo já viu. Imaginem esse momento áureo da cultura do Islã que era a Bagdá multicultural, multiétnica, pluriepistêmica, entroncamento de civilizações, onde não havia limite ideológico, político, religioso: a curiosidade pelo saber parecia infinita. Tudo isso parece pura utopia em um mundo atual tão cheio de barreiras e limites, e foi real! Porém, um modelo ainda mais completo da Casa do Saber teria existido se os saberes orais estivessem também presentes nas figuras dos seus mestres. Como em todos os projetos de universidade até hoje, o limite do saber se definia pela escrita: todos os textos escritos em todos os idiomas do mundo estavam abertos para serem estudados e discutidos, mas não foram incluídos os saberes orais das centenas de povos daquela parte do mundo. Pois bem, a nossa utopia é ter os saberes da oralidade também incluídos. Poderemos, então, reconstruir a Casa do Saber outra vez, porém em uma edição revista e ampliada.

Todos os outros modelos de universidade que conheço são mais excludentes em voo de imaginação que aquele de Bagdá. No Renascimento ocidental, o que foi feito? Os sábios chamaram de Renascimento o momento de redescoberta da cultura antiga, e definiu-se que as duas grandes línguas de cultura e ciência seriam o grego e o latim, quando eles conseguiram traduzir os textos gregos antigos que haviam sido traduzidos muitos séculos antes para o árabe. Por exemplo, São Tomás de Aquino leu e comentou Aristóteles em uma tradução em latim feita a partir do árabe. Como ele não sabia grego, na verdade, ele estudou o texto latino de uma pessoa que traduziu a versão árabe do original grego de Aristóteles. Não sabemos como teriam sido seus comentários se ele tivesse lido Aristóteles em grego.

No Renascimento, ao consolidar que as duas línguas importantes eram o grego e o latim, o árabe desapareceu de circulação. Esse mundo renascentista que nós aprendemos a achar o máximo já alcançado em ciência e humanismo já nasceu menor do que poderia ter sido, porque ficou reduzido a duas línguas em vez de três. Não paramos para pensar o porquê de o árabe ter sumido no final do século XIV, sendo que era uma língua conhecida e uma língua de erudição. Poderíamos ter um universo de saberes plasmado em grego, latim e árabe. E nós

29 Assistir igualmente à série de vídeos-documentários produzida pela BBC de Jim Al-Khalili, *A ciência e o Islã*, em: <https://www.youtube.com/watch?v=M9eLxDm7mrE>.

aqui, que imitamos os europeus em tudo, teríamos uma compreensão da civilização árabe, e isso seria uma janela para outra parte do mundo. Em síntese, nós herdamos no Brasil as exclusões epistêmicas que os europeus perpetraram e as reproduzimos sem pensar no seu sentido de uma ética da exclusão.

Isso que dissemos incomoda os europeus, porque, quando eles contam as histórias das suas universidades, dizem que elas tiveram origem em Bolonha e, depois, em Oxford. Mas a Mesquita de Al-Azhar, que está no Cairo, é mantida desde 1180, e a Al-Qarawiyyin no Fez, em Marrocos, foi fundada em 859, tendo mais de mil anos de história contínua. Então, na verdade, as universidades mais antigas que existem no mundo e que estão atuais até hoje estão no mundo árabe, não na Europa. É importante lembrar isso. Os europeus tentam convencer-nos que essas instituições islâmicas eram voltadas para o contexto religioso e por isso não podem ser consideradas como universidades, mas isso não é verdade, pois nelas se estudava medicina, matemática, direito e astronomia. São universidades como as outras, porém se localizam no mundo árabe. Além disso, se a dimensão religiosa fosse impedimento para a definição de universidade, então obviamente Bolonha, Oxford e Paris não seriam tão antigas, pois foram instituições controladas pelo diretamente pelo cristianismo até o século XVIII!

O mundo europeu se enriqueceu após o Renascimento, com as universidades poderosas após o século XVI, quando puderam ler todos os gregos, todo o conhecimento da matemática, astronomia, medicina, entre outras ciências e artes. Também estavam mais ricas nas tradições esotéricas e espirituais, os saberes alquímicos, astrológicos, numerológicos, e de várias outras tradições. Existe um cerco sobre a nossa versão da história, pois introjetamos um valor colonial de que ela somente pode passar no contexto europeu. E quanto ao que foi que nós herdamos de fato? Infelizmente, não foi um modelo de encontro de civilizações, mas o monólogo epistêmico de uma civilização de base judaico-cristã que, neste momento, não encontra solução para sua própria crise e impõe sua visão de mundo para as demais civilizações.

Se tomarmos a diversidade de Bagdá como referência, as universidades europeias encolheram no seu escopo de interesses, quando as duas reformas – a bonapartista e a humboldtiana – tiraram fora tudo o que eram tradições espirituais e todos os saberes com elas conectados. Esse materialismo filosófico, como o acusa Rupert Sheldrake, em *Ciência sem dogmas* (2014), somente aparece no final século XVIII. Como nós, no Brasil, não tivemos nenhuma universidade antes disso, somos herdeiros desse mundo que reduziu seus horizontes epistêmicos. Ele pode ter aprofundado uma parte do horizonte – como na química e na física, que cresceram –, porém, se tomarmos a diversidade epistêmica dos nossos povos tradicionais como referência, o leque de interesses da episteme ocidental certamente diminuiu. E nós herdamos esse encolhimento e ainda não colocamos nada nosso que permita expandi-lo.

Poderíamos ter herdado o mundo ocidental pós-iluminista (paradoxalmente reduzido), mas tê-lo ampliado ao nosso gosto, segundo os nossos interesses.

No entanto, apenas o repetimos, e por isso nós não conseguimos nos enraizar no nosso horizonte próprio. Os europeus do século XVI estavam preocupados em não deixar se perderem as tradições herméticas, as longas tradições iniciáticas do cristianismo e outras que igualmente cultivavam, como, por exemplo, as grandes tradições de conhecimentos das plantas medicinais. Como nos outros continentes do mundo, havia também na Europa a tradição das raizeiras e curandeiras, que declinou com a consolidação do capitalismo somada à intensificação do patriarcado e à expropriação dos saberes das mulheres. Conforme o argumento de Silvia Federici no livro *Calibã e a bruxa*:

Com a perseguição à curandeira popular, as mulheres foram expropriadas de um patrimônio de saber empírico, relativo a ervas e remédios curativos, que haviam acumulado e transmitido de geração a geração – uma perda que abriu caminho para uma nova forma de cercamento: o surgimento da medicina profissional, que, apesar de suas pretensões curativas, erigiu uma muralha de conhecimento científico indisputável, inacessível e estranho para as ‘classes baixas’. (FEDERICI, 2017, p. 364)

Federici historiou a gênese do processo de perda dos saberes tradicionais na Europa no século XVI, e o subtexto do seu libelo contra o patriarcado e o capitalismo é que as mulheres europeias jamais conseguiram recuperar aquelas tradições de saberes destruídos com a violência de gênero da caça às bruxas. Foi essa destituição epistêmica que Simone Weil detectou quatro séculos depois.

Por outro lado, nós contamos ainda com esse rico patrimônio de saberes tradicionais, muitos deles controlados pelas mulheres; porém, ele não se destaca nos nossos currículos e não conseguimos que sejam parte da nossa Casa dos Saberes. Temos tudo para expandir nosso conhecimento, mas não o fazemos. Todavia, como estamos experimentando com o Encontro de Saberes, o exercício não é tão difícil para darmos esse salto de enriquecimento. E o que propomos não é de modo algum sermos destrutivos. Não se trata de recusar os saberes ocidentais modernos; pelo contrário, temos simplesmente de não mais recusar os outros saberes não ocidentais e integrá-los todos nas nossas instituições de ensino e pesquisa. Esse passo é relativamente simples do ponto de vista prático. Basta somente querer fazê-lo, e toda a discussão pedagógica e de engenharia institucional se limita a questões a serem resolvidas, sem maior dificuldade. Ao contrário do que muitos pensam, a barreira é menos de política epistêmica que de política institucional.

Sintetizo esse raciocínio da seguinte forma: as universidades europeias modernas das quais nós somos herdeiros de ultramar se construíram no que se pode chamar de um verdadeiro clima de guerra aberta com as várias tradições de conhecimento que foram eliminadas, algumas delas escritas, outras orais. E as nossas universidades se constituíram sob o mandato de reproduzir essa mesma guerra. Para desfazer esse mandato, devemos trazer os mestres e mestras como docentes e ampliar o nosso universo epistêmico e cultural, o que significa um salto epistêmico gigantesco.

Para nós, é imprescindível trazer os grandes conhecimentos dos mestres e mestras: os escritos e os orais. Muitos mestres escrevem e, já publicamos um livro maravilhoso de Mãe Stella de Òsósi, sobre as plantas de Osayin, *O que cantam as folhas (para quem canta a folha)* (2014), que contém uma análise minuciosa das plantas usadas pelo candomblé com um canto para cada folha em iorubá com tradução para português, acompanhado de um longo comentário mítico, psicológico e filosófico. Publicamos o livro *Colonização, quilombos: modos e significados* (2019), de Antônio Bispo, um grande filósofo, intelectual e líder quilombola, dono de um discurso poderoso contra a colonização. E também o livro *O mundo Tukano antes dos brancos* (2017), de Álvaro Tukano, uma das principais lideranças indígenas brasileira, além de outros de tradições orais que estão em preparação. E mais recentemente, o livro das memórias de Iaiá Procópia, a grande líder dos quilombos da Kalunga, em Goiás, além de outras tradições orais atualmente em preparação. Nesse sentido, o Encontro de Saberes também se concretiza em uma escola da tradição oral-escrita.

Sintetizando essa proposta de uma universidade pluriépistêmica enraizada na diversidade dos povos do Brasil, proponho uma leitura rápida dos exemplos de centros, eixos e redes epistêmicas de outras civilizações que podem servir-nos de comparação e inspiração. Quando mencionei as universidades de Al-Azhar e Al-Qarawiyyin, quero dizer que, além da sua antiguidade histórica em termos mundiais, elas funcionam também como um centro de referência da cosmovisão clássica islâmica e, como tais, que podem servir de suporte para as novas universidades dos países islâmicos na sua resistência contra a asfixia contemporânea da episteme ocidental. O mesmo sucede com os centros clássicos de ensino superior da China como resistência à ocidentalização forçada da sua academia que se iniciou no século XIX – o famigerado “século de humilhação”.

O exemplo recente mais espetacular da retomada de um eixo clássico perdido em meio ao eurocentrismo que ameaça invadir toda a academia mundial ocorreu na Índia, com a reabertura da Universidade de Nalanda, fechada há 700 anos! Nalanda foi talvez o maior centro acadêmico do mundo, tendo funcionado ininterruptamente do século V ao século XIII d.C. No auge da sua experiência como instituição superior de ensino, na época em que Xuan Zang a visitou, no século VII, ela contava com 2 mil professores e 20 mil estudantes, em um complexo gigantesco de edifícios, bibliotecas, residências e templos. Em Nalanda, se falava sânscrito, chinês, tibetano, coreano, farsi e dúzias de outras línguas. De Nalanda, o budismo se disseminou para o Tibet e, através de Xuan Zang, para a China, depois para o Japão, para a Mongólia e para o Sudeste Asiático. Em 2014, o governo indiano reabriu a Universidade de Nalanda, praticamente no mesmo lugar em Rajgar, no estado de Bihar, através de um consórcio de países do qual fazem parte China, Japão, Tailândia, Coreia do Sul, Myanmar, Vietnã e até a Turquia e o Irã. As línguas de ensino são, por enquanto, sânscrito, mandarim e japonês. A reabertura de Nalanda possibilita que o mundo asiático reorganize suas epistemes com base nas suas longas

tradições de conhecimento e resista à pressão por reproduzir a episteme ocidental de tipo colonial.³⁰

Os dois continentes ainda mais controlados e sufocados pelo centro epistêmico ocidental são, infelizmente, a América Latina e a África. Por conseguinte, as universidades africanas e latino-americanas são, talvez, as mais coloniais do mundo de hoje. E estamos carentes de nossos centros epistêmicos próprios, porque eles precisam ser construídos, necessariamente, tendo como base os saberes orais dos nossos povos tradicionais, em articulação equânime com a episteme eurocêntrica que até agora funciona como se fosse o único padrão existente. Além da ruptura externa proposta pelo movimento descolonizador, precisamos efetuar também a ruptura interna, o que significa incluir os saberes dos mestres e mestras tradicionais que estiveram excluídos desde a fundação da primeira universidade no Brasil e da primeira universidade moderna na África.

Finalizando, acredito que a UFSB pode colocar-se na vanguarda da nossa luta atual por construir nosso próprio eixo pluriepistêmico, enraizado nas nossas tradições, como as universidades islâmicas, as orientais e as interculturais indígenas dos países hispano-americanos. E poderá inovar radicalmente em relação a todos esses outros modelos: ao invés das grandes bibliotecas escritas apenas, teremos também as grandes bibliotecas orais, que estarão vivas com a presença constante dos mestres e mestras na condição de docentes junto conosco. Desse modo, teríamos a Casa do Saber mais ampla e inclusiva possível e seria a culminação de um sonho que, até onde sei, e apesar de factível, jamais foi realizado.

REFERÊNCIAS

- AL-KHALILI, Jim. *The House of Wisdom*. New York: The Penguin Press, 2011.
- BÂ, Amadou Hampâté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). *História da África: I: metodologia e pré-história da África*. Brasília, DF: UNESCO, 2010. p. 167-212.
- BÂ, Amadou Hampâté. *Vie et Enseignement de Tierno Bokar: le Sage de Bandiagara*. Paris: Seuil, 2014.
- CAMPOS, Ernesto de Sousa. *História da Universidade de São Paulo*. São Paulo: EdUSP, 1954.
- CARVALHO, José Jorge de. *As artes sagradas afro-brasileiras e a preservação da natureza*. Rio de Janeiro: Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular/IPHAN/MINC, 2005. (Série Encontros e Estudos, 381).

30 Sobre a nova Universidade de Nalanda, ver: Ghani (2014).

- CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.
- CARVALHO, José Jorge de. *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*. São Paulo: Attar, 2006.
- CARVALHO, José Jorge de. Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa. *Cadernos de Inclusão*, Brasília, DF, n. 8, p. 5-13, 2016.
- CARVALHO, José Jorge de. Transculturality and the meeting of knowledges. In: HEMETEK, Ursula et al. (org.). *Transkulturelle erkundungen: wissenschaftlich-künstlerische perspektiven*. Viena: Böhlau Verlag, 2019. p. 79-94.
- CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. The meeting of knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America. *Postcolonial Studies*, Melbourne, v. 17, n. 2, p. 122-139, June 2014a. Edição especial - Decoloniality, Knowledges and Aesthetics.
- CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Encuentro de saberes: proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, Bogotá, v. 41, p. 131-147, Oct. 2014b.
- CARVALHO, José Jorge de et al. Sofrimento psíquico na universidade, psicossociologia e Encontro de saberes. *Revista Sociedade e Estado*, Brasília, DF, v. 35, n. 1, p. 135-162, Jan./Abr. 2020.
- CARVALHO, José Jorge; VIANNA, Letícia; SALGADO, Flávia. Mapeando mestres e mestras dos saberes populares tradicionais. In: CALABRE, Lia et al. (org.). *Políticas culturais*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2016.
- CASTILHO, Fausto. *O conceito de universidade no projeto da UNICAMP*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2008.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR. *Carta da Transdisciplinaridade*. 1994. Disponível em: <http://cettrans.com.br/assets/docs/CARTA-DATRANSDISCIPLINARIDADE1.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- CENTRO DE EDUCAÇÃO TRANSDISCIPLINAR. *Educação e Transdisciplinaridade*. São Paulo: CETTRANS, [2000].
- FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa*. São Paulo: Elefante, 2017.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1968.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2015a.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: II: complementos e índice*. Petrópolis: Vozes, 2015b.

- GHANI, Kashshaf. Where Knowledge meets the Seeker. *Global South Sephis E-Magazine*, v. 10, n. 1/2, p. 34-38, Dec. 2014.
- JOSEPHSON, Peter; KARLSOHN, Thomas; ÖSTLING, Johan (ed.). *The humboldtian tradition: origins and legacies*. Leiden: Brill, 2014.
- LYONS, Jonathan. *A casa da sabedoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas*. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MAX-NEEF, Manfred. Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*, [Amsterdam], v. 53, n. 1, p. 5-16, Apr. 2005.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Triom: São Paulo, 1999.
- RIBEIRO, Darcy. *A universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- RIBEIRO, Darcy. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir, 1978.
- SANTOS, Antônio Bispo. *Colonização, quilombos: modos e significações*. Brasília, DF: INCTI/Ayó, 2019.
- SANTOS, Maria Stella de Azevedo. *O que as folhas cantam (para quem canta folhas)*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2014.
- SEMINÁRIO Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares. Paulo: Instituto Pólis: Brasília: Ministério da Cultura, 2005.
- SHELDRAKE, Rupert. *Ciência sem dogmas*. São Paulo: Cultrix, 2014.
- TEIXEIRA, Anísio. *A universidade de ontem e de hoje*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.
- TUKANO, Álvaro. *O mundo tukano antes dos brancos*. Brasília, DF: Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, 2017.
- UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. *O plano orientador de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e o início da Universidade de Brasília 1962*. Brasília, DF: UnB, 2007. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4491686-O-plano-orientador-de-anisio-teixeira-e-darcy-ribeiro-e-o-inicio-da-universidade-de-brasilia-1962.html>. Acesso em: 21 jul. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Resolução nº 17/2015*. Regulamenta a concessão de Graus Universitários Especiais no âmbito da universidade. Itabuna, 2015. Disponível em: http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-17-Regulamenta-a-concess%C3%A3o-de-Graus-Universit%C3%A1rios-Especiais-no-%C3%A2mbito-da-UNIVERSIDADE-em-10_03_2015.pdf. Acesso em: 20 jul. 2019.

WEIL, Simone. *O enraizamento*. Bauru: EdUSC, 2001a.

WEIL, Simone. *A gravidade e a graça*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WEIL, Simone. *Opressão e liberdade*. Bauru: EdUSC, 2001b.

PARTE I

Missão pactuada com a sociedade

CAPÍTULO 1

O PAPEL DA UNIVERSIDADE NA LUTA CONTRA O RACISMO E EM DEFESA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS¹

KABENGELE MUNANGA

O tema deste texto é de uma grande imensidade, se considerarmos que a bibliografia sobre o negro tem mais de 100 anos de pesquisa na universidade brasileira. Vista desse ângulo, uma análise mais completa do papel da universidade na luta contra o racismo deveria considerar essa complexa bibliografia em numerosas áreas de conhecimento que se interessaram pelo assunto. Uma tal análise exigiria a intervenção de muitos pesquisadores numa abordagem multidisciplinar e interdisciplinar, tarefa muito difícil de ser cumprida por um único pesquisador. Nesse sentido, vou escolher algumas pistas de entrada no assunto, embora consciente dos limites e das dúvidas.

A universidade, como diz a própria palavra, é uma instituição de caráter universal. No início, ela nasceu como projeto de alguma sociedade e, depois, se difundiu no tempo e no espaço. Globalizou-se e tomou dimensões e significações que não possuía no ponto de partida. Hoje, todas as universidades do mundo, apesar do seu caráter universal, são projetos das sociedades que as criaram com objetivos definidos. Entendemo-las como espaços institucionalizados compreendendo

1 Conferência de abertura do Seminário Universidade Popular e Pluriepistêmica – Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em Porto Seguro, 9 de julho de 2018.

prédios, equipamentos, laboratórios, bibliotecas, salas de aula, entre outros, onde atuam estudiosos(as), pesquisadores(as), professores(as), estudantes, técnicos(as) e funcionários(as) que, de uma maneira ou de outra, interferem e participam na produção do conhecimento, inventando ciências e tecnologias e divulgando-as através das aulas, ensinamentos, conferências, palestras e outros meios, em benefício da humanidade e do desenvolvimento das sociedades que a compõem.

As áreas de produção e divulgação do conhecimento científico ou áreas científicas se ampliaram também no tempo e espaço, acompanhando as dinâmicas das sociedades com suas demandas, problemas e dificuldades ou sua evolução de modo geral. Assim, além das áreas tradicionais, como ciências da natureza, ciências exatas, ciências humanas, ciências médicas, ciências do comportamento, ciências da comunicação e artes, entre outras, surgem continuamente novas disciplinas, cuja lista é interminável. Em todas as áreas do conhecimento, nascem cientistas e intelectuais.

Um cientista pode ser um intelectual e vice-versa, mas nem todo cientista é intelectual. Com efeito, os intelectuais são aqueles estudiosos que, além de produzir conhecimento, mantêm regularmente durante suas vidas uma análise e um discurso críticos constantes sobre as sociedades, sobre o mundo e suas realidades e problemas. Apesar de não estarem a serviço de uma ideologia ou de um partido político, os intelectuais, enquanto membros da sociedade, podem tomar partido ou se posicionar diante dos problemas que exigem mudanças ou soluções, colocando em xeque o princípio positivista da neutralidade científica. É nesse sentido que se fala de intelectuais orgânicos da sociedade, que são aqueles que, deliberadamente e de modo engajado, se colocam ou colocam seus conhecimentos para solucionar os problemas da sociedade.

As questões da sociedade são múltiplas ou diversas e, nesse sentido, são todos problemas sociais e não devem ser reduzidos a único critério socioeconômico. Porém, seus enfrentamentos em busca de soluções devem passar por sua especificidade para não se afogar na generalidade de um humanismo abstrato. Este breve introito me abre a porta para situar a questão central do texto, ou seja, o papel da universidade na luta e no combate contra o racismo. Em outros termos, o que fazem ou têm feito os estudiosos, pesquisadores e intelectuais que atuam nas universidades para enfrentar o racismo na sociedade brasileira? Ficando apenas na área das ciências humanas, qual é o papel de uma pesquisadora, de um pesquisador, diante dos fenômenos sociais? Ele consiste, primeiramente, em observar os fenômenos da sociedade, descrevê-los e analisá-los em busca de sua explicação. Em segundo lugar, apontar algumas pistas ou caminhos de mudança e, quando interpelado, se posicionar em solidariedade com a demanda e os interesses da sociedade, de acordo com os resultados e as experiências de suas pesquisas.

Até a abolição da escravidão no Brasil, o negro não era um assunto de observação científica sistemática em todas as disciplinas científicas, a não ser nos relatos de alguns viajantes ocidentais. A historiografia o reduziu por muito

tempo aos estudos sobre o tráfico negreiro, escravidão e abolição, como se sua história fosse congelada depois da abolição. Nesse sentido, as questões relativas à sua inclusão na sociedade livre, tais como o preconceito, a discriminação racial e, conseqüentemente, a desigualdade racial, deixaram de ser observadas, descritas, analisadas e explicadas em busca da inclusão do negro na sociedade de classes. Quando a observação sistemática começou, no fim do século XIX e início do século XX, a partir dos trabalhos pioneiros de Nina Rodrigues, colocou-se o acento sobre os fenômenos de resistência negra na cultura brasileira, começando pelo estudo das religiões de matrizes africanas, como o candomblé, passando mais tarde pelos estudos de outras manifestações culturais, como a música, a dança, a culinária e as artes plásticas, entre outras, numa visão racialista.

Vista desse ângulo, a cultura negra no Brasil interessou mais aos pesquisadores universitários do que a situação social das mulheres e homens negros que produziam essa cultura. Enquanto isso, se construía paulatinamente a ideologia da democracia racial brasileira. A Segunda Guerra Mundial e o Holocausto de milhões de judeus e centenas de milhares de ciganos abriram os olhos do mundo sobre o fenômeno do racismo, levando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) a promover e patrocinar projetos de pesquisa sobre o racismo em alguns países ocidentais castigados pelo nazismo. Em busca de um modelo de relações raciais harmoniosas, a Unesco soube que o Brasil já havia experimentado esse modelo, que poderia beneficiar outros países do mundo onde as relações raciais eram conflituosas. Assim, patrocinou, nos anos 1950-1960, um projeto de pesquisa para melhor conhecer esse modelo e averiguar sua veracidade e as possibilidades de sua aplicabilidade em outros países.

Além de pesquisadores estrangeiros atuando no país, participaram desse projeto pesquisadores nacionais do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, no Sudeste do país, e do eixo Bahia-Pernambuco, no Nordeste do país. Esses pesquisadores não chegaram a conclusões consensuais. Para os pesquisadores do eixo São Paulo-Rio de Janeiro, liderado pela chamada Escola de Sociologia de São Paulo, as relações raciais harmoniosas sustentadas pela ideologia de democracia racial não existiam, daí a ideia do mito de democracia racial. Pois, na luta pela ascensão social na sociedade de classes, os negros encontravam barreiras de natureza racial que impediam sua mobilidade.

Para os estudiosos do eixo Bahia-Pernambuco, ou seja, do Nordeste do Brasil, os negros encontravam sim barreiras em sua mobilidade social, mas essas barreiras nada tinham a ver com o mito de superioridade e inferioridade racial entre negros e brancos, mas sim com a discriminação de classe social ou econômica, confirmando numa certa medida a existência da democracia racial. Foi a partir desse projeto da Unesco que se abriu nas universidades brasileiras uma área de pesquisa denominada “Relações raciais”, que vem se fortalecendo desde os anos 1960 aos dias de hoje. Todos(as) os(as) pesquisadores(as) que vieram na esteira

desse projeto, embora com enfoques diferentes, afirmaram e denunciaram a existência do racismo no Brasil e desconstruíram o mito de democracia racial.

Mas, até então, tratava-se de um discurso de denúncia, e não de propostas concretas para superar o racismo e suas práticas. As coisas começaram a mudar timidamente com o ingresso na academia de raros jovens pesquisadores negros. Eles vão contribuir para renovar os temas de pesquisa, introduzindo questões que têm a ver com as políticas de intervenção e ampliando os horizontes do discurso sobre a situação do negro na sociedade. Uma tendência à esquerda entre os pesquisadores apostava na ideia de que o racismo só seria radicalmente suprimido graças à luta de classes sociais, quando a sociedade capitalista vigente será completamente aniquilada pela vitória da ditadura do proletariado. Nesse sentido, não tendo mais a classe social pobre, na qual se encontra a maioria absoluta da população negra, o racismo será conseqüentemente derrotado. Outros pesquisadores, que podemos hipoteticamente situar à direita, ainda presos ao mito de democracia racial, continuavam a pensar que a solução contra o racismo só se daria através da promoção social do negro pela educação, daí a defesa de políticas ditas universalistas, que passariam pela elevação do nível da escola pública, onde estudam filhos de todos os pobres, brancos e negros.

Nas duas propostas, da esquerda e da direita, não se coloca em questão a existência do racismo em si, ou seja, da crença na superioridade e inferioridade entre brancos e não brancos como explicação fundamental das desigualdades entre os dois segmentos da sociedade e da sub-representação do negro em todos os setores da vida nacional em termos de comando e responsabilidade. A relação dialética entre raça e classe no sentido de instrumentalização de uma por outra não era considerada nas duas propostas retóricas. No vislumbro dessas propostas enganadoras, a maioria dos militantes e ativistas negros não abriu olhos para ver o que estava acontecendo em outros países capitalistas e socialistas que conviviam com outros modelos de racismo. Isso atrasou bastante a busca de alternativas de combate ao racismo.

Esse quadro muda radicalmente a partir de 1995, ano de rememoração dos 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares. Numa marcha imemorial realizada em Brasília em 20 de novembro daquele ano pelo Movimento Negro brasileiro, denominada Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, a expressão “ação afirmativa” foi textualmente enunciada pela primeira vez no manifesto entregue ao então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Cinco anos se passaram entre a Marcha Zumbi dos Palmares e a III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em Durban, África do Sul, em agosto/setembro de 2001. O relatório final, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado dos Direitos Humanos (SEDH), continua propostas de cotas para negros, indígenas e outras minorias. Os resultados das propostas desse relatório começaram a surtir seus efeitos a partir de 2002, quando dezenas de universidades públicas federais e estaduais começaram a

implementar sistemas de cotas, beneficiando negros, indígenas e alunos brancos oriundos das escolas públicas.

A partir desse começo das chamadas cotas raciais, que podemos considerar como propostas da universidade brasileira contra o racismo e a desigualdade racial, viu-se algo até então inédito no país: uma divisão radical entre intelectuais, pesquisadores e estudiosos que até então estiveram no mesmo barco na denúncia e condenação do racismo à brasileira com bases em suas pesquisas.

Eles se dividiram de modo maniqueísta em pró-cotistas e anticotistas. Percebe-se que alguns pesquisadores brasileiros do grupo anticotista que passaram anos denunciando o racismo deixaram de falar do racismo e dos caminhos para superá-lo e concentraram suas energias sobre a “raça”, como se esta não existisse no imaginário coletivo dos brasileiros e dos cidadãos de muitos países do mundo. As cotas iriam trazer de volta as raças, que, segundo eles, não existem no Brasil graças ao ideal de democracia racial – dizem.

Por que tanta atenção sobre a raça quando seu filhote racismo está presente nas instituições e nas culturas brasileiras e continua a envenenar o cotidiano das relações entre seres brancos e negros? Sem dúvida, estamos todos felizes de estar distantes da época em que a antropologia era fundamentada na hierarquização biológica das raças, cuja existência científica tentou-se descrever e explicar. Até a metade do século XX, as distinções raciais serviram como corpo científico justificador e legitimador das relações de dominação material e simbólica exercida por alguns povos sobre outros. Em outros termos, a “raça” se tornou uma categoria social ao serviço dos sistemas de poder que produziu hierarquias essenciais irreduzíveis e forneceu uma justificativa aos crimes de massas.

De fato, o racismo biológico se constitui num dos pilares intelectuais do colonialismo e do nazismo com sua política de genocídio. Por isso, a vontade das Nações Unidas através da Unesco, ao afirmar a unidade do ser humano, começou pelo processo de destruição e desaparecimento da nociva doutrina das “raças” para poder erradicar os males racistas. Porém, percebeu-se que, no plano prático, a supressão da categoria “raça” na luta contra o racismo, ou seja, o antirracismo cognitivo da Unesco, não trouxe os resultados esperados. Como dar, então, conta dessa persistência das representações raciais da sociedade? Como falar da discriminação racial sem minimamente admitir que as raças existam nos imaginários, sobrevivendo à sua invalidação científica? Estamos todos de acordo que a “raça” é uma categoria do imaginário, e não um produto da natureza, mas nem por isso devemos considerá-la como uma pura mistificação, pois ela tem causado danos pesados em termos de vida e sofrimentos na história recente da humanidade.

Outros fatores devem ser considerados na análise dos fenômenos da discriminação racial, mas não há como descrevê-los sem considerar que as “raças” existem pelo menos no imaginário das pessoas. É muito importante fazer a distinção entre o objeto e a noção. Enquanto objeto, a “raça” não tem mais sentido, mas, enquanto noção, serve como ferramenta e categoria de análise e, nesse sentido, é útil para dar conta das experiências sociais. Em outros termos, ela é válida

para análise social da mesma maneira que outras categorias, como as de “nação” e de “gênero”, que são também imaginárias no sentido de que são histórica e politicamente construídas.

Rejeitar absolutamente a noção de “raça” em nome do antirracismo – como se o racismo não existisse na sociedade brasileira – e, conseqüentemente, defender a tradição racista e antirracista contida no mito da democracia racial torna difícil a reflexão sobre as características sociais da discriminação no Brasil. São características justamente fundamentadas na noção de raça enquanto representação social presente em nossos imaginários. É preciso que nossos colegas anticotistas percebam que o abandono da categoria “raça” não vai erradicar o racismo à brasileira e que deixem de colocar na cabeça de seus estudantes e leitores a confusão entre a raça enquanto noção e a raça enquanto objeto e realidade.

A noção de raça é útil enquanto categoria de reflexão sobre os processos de constituição dos grupos raciais, mas ela é também útil para reflexão sobre a ação contra a discriminação racial. Hoje, alguns que não usam aspas tentam fugir dessa noção, substituindo-a pela noção de etnia, um eufemismo confortável falando politicamente correto. No entanto, o racismo não deixou de existir pelo fato de se usar “etnia” no lugar da “raça”. Mas por que só agora, a partir do debate sobre ações afirmativas desencadeado em 2000, que a “raça” cuja existência científica foi negada, há cerca de meio século atrás, explode como grande novidade científica e como argumento de grande peso contra as políticas afirmativas? Por que nossos especialistas nunca falaram disso antes, até em seus argumentos contra o racismo, cuja existência brasileira alguns admitem? Por que continuaram, em seus textos e obras científicas, a falar de raça? Por que só agora, e não antes? Talvez não encontrem melhores argumentos de peso capazes de comover brasileiras e brasileiros, brancos e negros. Soa muito forte quando você ouve, como ouvi falar um deles numa entrevista ao vivo no canal da Central Brasileira de Notícias (CBN), que “as cotas vão transformar a gente em ‘raças’, pois as ‘raças’ são cães, e não seres humanos. Chegou até a essa vulgarização!”.

Dizem que “as ações afirmativas ‘raciais’, ao juntar ‘pardos’ e ‘pretos’ numa única categoria Negra, produzem efetivamente um Brasil de apenas três raças: ‘negros’, ‘brancos’ e ‘indígenas’, fazendo desaparecer os ‘morenos’, ‘caboclos’, ou seja, os mestiços”. Essa estrutura lógica é vista em livros como *A persistência das raças*, de Peter Fry; *Divisões perigosas*, organizado por Peter Fry, Yvonne Maggie, Marco Chor Maio e Ricardo Ventura Santos, um livro que conta com textos de 38 autores; também em *Não somos racistas*, de Ali Kamel; *Uma gota de sangue*, de Demétrio Magnoli; e *A utopia brasileira e os movimentos negros*, de Antonio Risério.

Essa mesma lógica vai contaminar a grande imprensa, como o *Jornal Nacional*, *O Globo*, *Folha de S. Paulo*, *Estado de São Paulo*, *Correio Brasiliense*, *Jornal de Brasília*, *Veja*, entre outros. Sabemos do poder da grande imprensa na formação da opinião pública junto à população e até junto aos governantes.

Todo esse tiroteio não foi à toa; não foi apenas um conflito de ideias entre intelectuais. Havia em jogo, além do processo de implementação de cotas já em experiência em dezenas de universidades públicas estaduais e federais, dois projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional: o Projeto de Lei (PL) nº 73/1999 conhecido como PL das Cotas, e o PL nº 3.198/2000, conhecido como PL do Estatuto da Igualdade Racial. Era preciso barrar a qualquer custo a votação desses PLs no Congresso antes que fosse tarde demais; era preciso frustrar e barrar o avanço surpreendente da adoção de sistemas de cotas em algumas universidades públicas do país.

Daí a corrida desenfreada contra o relógio que resultou na publicação dos livros citados e na tradução de livros estrangeiros que tinham um conteúdo antipolíticas afirmativas, como foi o caso do livro *Ação afirmativa ao redor do mundo*, do afro-americano Thomas Sowell, com duas edições pela Editora Uni-verCidade, acompanhadas de entrevistas do autor nas emissoras importantes, como a Globo, em seu programa *Globo News*. De acordo com a estratégia montada, deixaram de falar de dezenas de resenhas que destruíram as teses de Thomas Sowell nos Estados Unidos e omitiram um dos estudos mais sistemáticos, fidedignos e autorizados feitos até hoje sobre o impacto das ações afirmativas no país. Tal estudo foi coordenado por William Bowen e Derek Bok, respectivamente ex-reitores das Universidades de Princeton e Harvard, e publicado no livro *O curso do rio*, cuja síntese pode ser lida em diversos textos de Joaquim Barbosa Gomes. *O curso do rio* desmente a tese de Sowell de que as ações afirmativas só provocaram conflitos nos países do mundo que as adotaram e não puderam promover a inclusão racial. Com estatísticas em apoio, o livro mostra o extraordinário impacto do sistema de políticas afirmativas na redução das desigualdades raciais nos Estados Unidos em matéria de educação.

Com o tempo, muitos de seus argumentos se esgotaram, pelo fato de serem desmentidos pela experiência das universidades que adotaram o sistema de cotas. Alegações tais como a dificuldade de definir quem é negro no Brasil, a excelência, o mérito, os conflitos raciais, a imitação de modelo que nada tem a ver com a realidade brasileira, a humilhação dos negros considerados como se não tivessem a capacidade de entrar pela mesma porta do vestibular tradicional, por eles considerado como justo e democrático, não tinham mais a força que delas esperavam para barrar a marcha histórica das políticas afirmativas.

Aonde quero chegar com essa história conhecida por várias pessoas? É apenas uma retórica que me ajuda para recuperar o fio condutor que me leva a responder à questão central: o papel da universidade contra o racismo e em defesa das políticas afirmativas. O pluralismo do pensamento não empobrece; pelo contrário, enriquece. A questão que se coloca é escolher de que lado se colocar: do lado da demanda e dos interesses das populações que estudamos ou do lado da ideologia dominante que visa a manutenção do *status quo* e dos interesses de um grupo? Os que defendem as cotas, ativistas negro, intelectuais e pesquisadores de todas as cores não advogam para que as raças biológicas sejam reconhecidas

no Brasil, pois todos sabem muito bem fazer a distinção entre raça enquanto noção e categoria de análise e raça enquanto objeto. Eles sabem muito bem que a “raça” da qual falam é uma representação ou uma construção sociológica e político-ideológica. Eles sabem muito bem que tanto brancos quanto negros, apesar das diferenças somáticas observáveis, são categorias histórica e politicamente construídas. Os negros são negros e os brancos são brancos porque foram classificados em categorias raciais específicas.

Porém, essas categorias não são congeladas, pois, segundo momentos e lugares, elas não incluem as mesmas pessoas. Isso não implica que as pessoas concernidas se definem necessariamente como tais. Lembro-me aqui do episódio contado pelo escritor afro-americano James Baldwin em seu romance *Nobody knows my name (Ninguém conhece meu nome)*. Ele conta que, na ocasião do Congresso de Escritores Negros, em Paris, em 1956, o chefe da delegação americana, John David, um afro-americano de pele clara, viu-se interrogado por um francês que lhe perguntou por que ele se apresentava como negro, apesar de sua evidência branca? “É um negro, com certeza”, respondeu Baldwin, do ponto de vista legal nos Estados Unidos, “e mais do que isso, ele é negro por escolha e militância e por experiência de vida”.

Assisti a uma cena semelhante em 1976, na Semana do Negro organizada pelo meu departamento na Universidade de São Paulo (USP), quando o saudoso historiador Clóvis Moura e o cientista social Eduardo de Oliveira e Oliveira, mestiços indisfarçáveis, se apresentaram como negros. As pessoas brancas presentes na sala onde eu era o único negro também indisfarçável ficaram escandalizadas e perguntaram por que eles se consideravam como negros no Brasil? Ambos responderam que era uma escolha política. Numa conferência internacional de antropologia em Québec, Canadá, para a qual fui convidado em 2007, o único índio canadense presente, Georges Siou, professor de História da Universidade de Ottawa, em seus pronunciamentos, falava sempre dos males que o homem branco tinha causado ao seu povo. No entanto, pela cor da pele, ele era a pessoa mais branca dos brancos presentes na conferência.

Aqui está o exemplo da cor como construção política, ou seja, como categoria social de dominação. Vistos desse ângulo, os defensores das cotas não querem fazer desaparecer os morenos e caboclos, como estão sendo acusados. Algumas pessoas politicamente construídas se assumem como negros e outras não, mas nenhuma foi excluída do processo de ingresso pelas cotas nas universidades que as adotaram. Bastaria fazer uma fotografia das alunas e alunos cotistas de todas as universidades que adotaram o sistema para ver que negros assumidos e não assumidos, caboclos e morenos, ou seja, os mestiços são todos representados. O episódio dos irmãos gêmeos da Universidade de Brasília (UnB) e o DNA de Neginho da Beija Flor são bem conhecidos entre nós. Se dependesse só da genética humana ou da genética molecular, acho que não teria mais problemas de discriminação nos países que revolucionaram essa disciplina. Aqui parece que o grande geneticista Sérgio Danilo Pena é capaz de dizer que negros brasileiros

não podem reivindicar cotas, porque geneticamente já estão longe dos africanos, ou seja, não são mais negros.

Voltando ao mito de democracia racial, os defensores das cotas foram acusados de negar a questão socioeconômica que atinge todos os brasileiros, brancos e negros, e que deveria ser a bandeira de luta de todos. Estamos de acordo que não se deve considerar o racial independentemente do social, porque o racial é uma modalidade do social e este deve ser considerado numa perspectiva ampla e não estritamente classista. Nenhum defensor das cotas está contra a melhoria da escola pública, mesmo sabendo das dificuldades dessa melhoria diante dos *lobbies* dos donos das escolas particulares e da dificuldade de mobilizar todos os segmentos da sociedade para que a escola pública mude efetivamente, e não retoricamente. Enquanto isso, os filhos da maioria da população brasileira, brancos e negros, deveriam ficar de braços cruzados, eternamente punidos e excluídos do ensino superior de qualidade, esperando melhorar a escola pública, até quando?

Quando se implementa uma política social em qualquer país do mundo, tem que se dizer para que segmento da sociedade é dirigida essa política, ou seja, tem que nomear o grupo ou as pessoas a serem beneficiadas. Nesse sentido, as cotas para ingresso na universidade pública foram destinadas aos negros e indígenas. Os ativistas negros e intelectuais brasileiros envolvidos na demanda disseram “cotas para negros e indígenas”. Não disseram “cotas raciais”. Dizer “cotas para negros e índios” e dizer “cotas raciais” são coisas diferentes. Seria injusto por causa dos argumentos dos pesquisadores anticotistas negar a contribuição da universidade brasileira na luta contra o racismo.

O exemplo de cerca de 100 universidades públicas que adotaram sistemas de cotas sem esperar o amparo das leis é bastante ilustrativo. Outras universidades que ficaram presas aos princípios de mérito e de excelência e ao mito de democracia racial prejudicaram a luta contra o racismo ao atrasá-la. Como estamos no início de um processo cuja duração não podemos prever, a universidade brasileira tem ainda muita contribuição a dar na luta contra o racismo. Nesse sentido, alguns programas de pós-graduação já estão discutindo medidas afirmativas ou cotas para o ingresso de estudantes negros(as) e indígenas nos cursos de pós-graduação, nos quais ainda são sub-representados(as). Essas medidas não dependem do amparo das leis, mas sim apenas da autonomia acadêmica que todas as universidades têm.

Democratizar a universidade brasileira é permitir o acesso a ela para as categorias sociais excluídas por diversos motivos: racismo, sexismo, classismo, homofobia e outros. Democratizar a universidade é também descolonizar o pensamento, ao romper com estruturas epistemológicas herdadas do único pensamento eurocêntrico e colonizador e substituí-las por novas estruturas que introduzem os diversos pensamentos numa sociedade plural como o Brasil.

A universidade brasileira, como todas as universidades da América do Sul dita latina, como as universidades africanas e de alguns países da Ásia que foram colonizados, são epistemologicamente ainda dependentes, apesar das

independências jurídicas e políticas de seus territórios. Isso porque as independências políticas não implicam automaticamente a independência da produção do conhecimento, que ainda está preso aos sistemas epistêmicos ocidentais que nos aprisionam até hoje. Daí a ideia de colonialidade que ainda permeia nossa produção do conhecimento científico; um conhecimento ainda preso ao racismo que hierarquiza, pois é fundamentado na lógica “sujeito-branco” do conhecimento e “objeto-negro” do discurso científico.

Nesse sentido, a universidade deve contribuir para construir um pensamento crítico que transforma as experiências acadêmico-universitárias numa vivência pluriépistêmica. Ou seja, em vez de produzir um pensamento eurocêntrico baseado na única visão ocidental/branca, deve produzir um conhecimento pluriversal que integra outras culturas com suas histórias e outras subjetividades. Isso não será possível sem o ingresso na universidade de estudantes, estudiosos(as), pesquisadores(as) negros(as) e indígenas. Além do ingresso de outros conhecimentos não acadêmicos, há a perspectiva de construir um diálogo intercultural enriquecedor e libertador. Daí a defesa da decolonialidade, considerada como um caminho libertador do eurocentrismo, que produz hierarquias racistas entre brancos e negros; hierarquia de gênero, que engendra o sexismo; hierarquia de sexo, que engendra a homofobia; e hierarquia espiritual, que superioriza a espiritualidade cristã e inferioriza outras espiritualidades.

Algumas pessoas se perguntam como vai ser o papel da universidade quando terminar a vigência da lei das cotas nas universidades federais. Como as cotas ou políticas afirmativas não são anticonstitucionais, as universidades não terão a obrigatoriedade de abandoná-las após a vigência da lei, pois elas têm autonomia acadêmica para mantê-las, corrigir os rumos ou reestruturá-las de acordo com os resultados dos anos de experiências vividas.

Eis algumas reflexões sobre o tema que me passaram pela cabeça com a consciência dos limites e das dúvidas que todos temos. Muito lhes agradeço.

REFERÊNCIA

BALDWIN, James. *Nobody knows my name: more notes of a native son*. New York: Dial Press, 1961.

CAPÍTULO 2

INTELECTUAIS NEGROS

uma conversa com Kabengele Munanga

RICHARD SANTOS

Recebemos na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *campus* Sosígenes Costa, em Porto Seguro, o professor Kabengele Munanga, antropólogo, um dos maiores pensadores brasileiros da atualidade, ainda que nascido no antigo Zaire, atual República Democrática do Congo, naturalizado brasileiro. Graduado pela Université Officielle du Congo, é considerado o primeiro antropólogo de seu país de nascença. Com uma bolsa de estudos em 1975, veio ao Brasil fazer seu doutorado em Antropologia na Universidade de São Paulo (USP). Após a defesa, voltou ao seu país de origem. Porém, a instável situação política local, perseguições e silenciamentos o obrigaram a deixar a terra natal definitivamente, radicando-se no Brasil a partir do ano de 1978. Especialista em Antropologia das Populações Afro-brasileiras, debruçando-se sobre a questão do racismo na sociedade brasileira, é professor titular aposentado pelo Centro de Estudos Africanos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP.

O professor Kabengele veio à UFSB para proferir aula magna de abertura do seminário UFSB: Popular e Pluriepistêmica, ocorrido entre os dias 9 e 11 de julho de 2018. Conhecedor de sua obra desde meu início na vida pública e atuação política, na cultura *hip hop*, tive a oportunidade de conviver com ele em várias frentes de luta antirracista e por emancipação da população negra, desde que fiz parte do pioneiro Movimento pelas Reparações do Povo Negro, nos anos 1990, capitaneado pelo professor Fernando Conceição, à época coordenador do Núcleo de Consciência Negra da USP.

Sua vinda a Porto Seguro restaurou nosso contato, nossos laços de amizade, e contribuiu para este breve registro do encontro e de suas expectativas futuras quanto às demandas afrodescendentes no Brasil e na universidade. Falamos também de sua aposentadoria e dos projetos políticos. Acompanhe a seguir um breve resumo de nossa conversa.

Richard: Bem-vindo à universidade, professor. É uma satisfação enorme estar aqui com o senhor.

Kabengele: Bom dia, Richard. Jovem Richard, que hoje é meu colega na universidade, foi a melhor surpresa ver você hoje aqui.

Richard: É um orgulho estar aqui, e eu como professor fazendo esse bate-papo com o senhor. Professor, você tem uma longa caminhada, tanto no meio acadêmico quanto na luta por uma epistemologia pluralizada, mas também a partir da política educacional do Movimento Negro e de inclusão, mas quem é o professor Kabengele hoje no “pós-aposentadoria”?

Kabengele: Eu continuo sendo o professor Kabengele Munanga, já um senhor de 78 anos, um ex-colonizado, que passou por um longo processo de alienação e negação de sua própria identidade humana como negro, negação de sua história e cultura, uma pessoa formada no contexto da colonização, em uma ciência que me alienou. Precisar essa visão não foi fácil. É tudo um longo processo que passa por contatos humanos diferentes, pelas leituras de livros que nós não tínhamos acesso durante a colonização. Nesse processo, você vai se revendo, se transformando. Quando você toma a consciência – no meu caso, como pesquisador –, você começa a fazer uma verdadeira ciência, porque você não pode fazer ciência sem consciência dos problemas da sociedade em que estamos inseridos. Isso não seria ciência; seria simplesmente um cientista, mas não um intelectual.

Richard: Dentro da perspectiva dessa ciência participativa transformadora de sua localidade, formando cientistas e intelectuais, como o senhor muito bem coloca, nós temos hoje a criação de várias universidades que se propõem pluriépistêmicas e inclusivas na perspectiva de uma Maioria Minorizada,¹ caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. Qual o caminho essencial que essa universidade precisa traçar para se concretizar como tal, professor?

Kabengele: Eu acho, Richard, que qualquer universidade é um projeto da sociedade, apesar do caráter universalista. Todas as universidades do mundo

1 “Maioria Minorizada” é dispositivo de análise para a identificação sociológica de uma maioria populacional que, no Brasil, convencionou-se, politicamente, chamar de negros, mas que, inferiorizados estruturalmente, são “minorias” no acesso a direitos, às políticas públicas, na política, na produção científica e em lugares de poder e “maiorias” em todo o processo de espoliação econômica, social e cultural, além de serem as maiores vítimas de todas as formas de violência.

nasceram com um projeto de sociedade, para, com o tempo, conseguir se difundir, se globalizar, e foi nessa globalização que nasceram as universidades dos países que foram colonizados, como o Brasil. Mas, para crescer, a gente precisa produzir um conhecimento, uma ciência que nos liberte, e não que nos aprisione em uma visão ocidental do mundo que nada tem a ver com a nossa realidade, nossa história, nossa diversidade e riqueza cultural. Nesse sentido que se fala da descolonização do conhecimento: não apenas mudar as teorias e os conceitos, mas mudar essa teoria no sentido de libertar-se. É claro que nós não vamos abrir mão das aquisições teóricas e conceituais importantes, mas esse cenário interno tem a ver com a nossa realidade. Não tem porque a gente ficar preso. Devemos produzir novos conhecimentos, novos conceitos, novas teorias, de acordo com nossas experiências de vida, com os projetos de nossas sociedades, que são diferentes dos projetos que criaram essas universidades nas quais a gente se inspirou. Não podemos ficar presos aos clássicos, modernos, pós-modernos, contemporâneos que são simplesmente os outros. A gente tem que se ver nessa produção de conhecimento, falar de nós mesmos, se tornar sujeito do discurso de conhecimento, e não só objetos, e se colocar em qualquer debate e processo de transformação na sociedade com base em nossas experiências de vida, que são experiências intransferíveis que fazem parte do processo de conhecimento. Não é simplesmente ter um projeto de pesquisa, por exemplo, onde o que primeiro se faz pra mostrar que você é intelectual é colocar um outro intelectual francês, britânico ou qualquer outro na sua bibliografia, mas a pergunta é: o que esse cara tem a ver com a sua proposta? Eu pergunto aos meus estudantes: “Levi Strauss é um grande antropólogo, mas o que ele tem a ver com esse projeto seu? Ou o que Max Weber tem a ver com o seu projeto?”. Me entende? Por que não procuram autores nacionais que trabalharam sobre esse tema e tem a ver com nossa realidade?

Richard: O tal lócus de enunciação...

Kabengele: Isso, sem absolutamente abrir mão desses outros autores que também abriram nossos horizontes para a leitura do mundo, mas não ficar simplesmente preso a eles, aprisionado a um pensamento que pouco tem a ver com nossas vidas. É isso, creio eu, que é a proposta de descolonizar os conhecimentos das universidades; passa por essa preocupação. A gente foi educado por um modelo de educação que não dialoga com a nossa realidade, com o saber da sociedade popular – que é a proposta desse seminário –, que, antes de ver o que acontece na sua cidade, você está olhando pro que acontece na Inglaterra ou na França no século XVIII ou XIV. O que a Revolução Francesa tem a ver com a Revolução Baiana ou a Revolução dos Búzios? Essa alienação é um problema sério. Nossas referências teóricas continuam sendo ocidentais até agora. Às vezes, você deixa de utilizar um grande intelectual brasileiro, homem ou mulher, negro, porque você não acha importante. Para mostrar que você faz ciência, tem que citar um ocidental, americano ou outro branco. Isso é uma alienação total.

Richard: O senhor é alguém que promove a desconstrução das construções hegemônicas. O senhor é um contra-hegemônico e, nesse processo, o senhor acabou de receber um prêmio de direitos humanos na Universidade de São Paulo em reconhecimento de seu trabalho. Muitos desses jovens cientistas, pesquisadores e intelectuais se inspiram no senhor. Como a gente pode dar um suporte a esses jovens que estão vendo o senhor no devido lugar de reconhecimento, intervir em suas pesquisas, propor pesquisas contra-hegemônicas nessa situação em que estamos inseridos no Brasil de hoje, professor?

Kabengele: O melhor exemplo que a gente pode dar, tanto eu quanto você e todo intelectual que tem envolvimento com essa questão da diversidade, das injustiças sociais, é mostrar que não basta a retórica sem propor caminhos. E para propor caminhos, você também precisa conhecer o pensamento do outro; você não rejeita um pensamento que você não domina. E depois de conhecer esse pensamento do outro, você pode criticar, você pode rejeitar algumas propostas epistemológicas da explicação da humanidade, do mundo, de sua realidade, e construir uma nova ciência. É aprendendo fazendo, aprender a nadar nadando, e não simplesmente pela retórica. Nesse sentido, você vai chegar em um ponto de amadurecimento pra dizer: “esse conceito que utilizei há um ou dois anos é um conceito errado, que não tem a ver com nossa realidade”. Nesse sentido, eu mesmo nessa idade estou nesse processo continuamente, construindo e desconstruindo. Tem conceitos que eu introjetei desde o processo da minha educação colonial até agora que ainda não destruí. Eu costumo comparar com um *iceberg*: às vezes, a gente faz um discurso na ponta do *iceberg* porque temos mais consciência, mas há questões mais profundas nas bases do *iceberg* que a gente não enxerga, e isso é um longo processo de libertação. Eu não acredito que já tenha me libertado totalmente. Busco deixar a consciência para esses novos intelectuais brancos e negros, para entenderem que eles são problema da sociedade. Eu costumo dizer que não se trata da questão do negro: o negro não criou nenhum problema para a sociedade brasileira; a sociedade brasileira é quem criou problema com o negro. Então, isso é um problema da sociedade. Qualquer membro da sociedade consciente pra transformar essa sociedade, seja branco ou negro, está em seu direito como cidadão.

Richard: E como é que o senhor recebeu o prêmio de direitos humanos ofertado pela USP? Foi surpresa?

Kabengele: Na verdade, Richard, me surpreendeu, porque eu não esperava que um dia professores da Universidade de São Paulo iriam reconhecer o que eu escrevi para me dar esse prêmio. Quando houve debates sobre cotas na USP, fiquei isolado. Fui atacado pelo jornal *O Estado de São Paulo*, que publicou uma matéria de autoria de Demétrio Magnoli, onde fui tratado como ícone da racialização do Brasil, como um intelectual superado ainda preso ao racismo científico, que faz um discurso racialista, que quer destruir os mestiços, porque eu

defendo cotas para negros em uma sociedade que, segundo eles, os negros não existem mais, só existem mestiços. Naquela matéria, eu pedi espaço para o *Estadão* e não me deram espaço; eu fiz uma resposta *on-line* que não chegou a todas as pessoas, e eu não vi nem no próprio Movimento Negro alguém que escreveu uma linha para me defender. Então, veio esse prêmio, que é um reconhecimento daquela luta, em que fui atacado duramente. Que uma sociedade que nunca abre a porta para debater cotas, que é o caso da USP como instituição, venha reconhecer isso, para mim, foi uma grande surpresa, mas, no meu discurso, não deixei de fazer minha crítica à USP.

REFERÊNCIAS

SANTOS, Hamilton Richard Alexandrino Ferreira dos. *A revolução não será televisionada (!?): o caso comparado da Tv pública no Brasil e na Argentina*. 2017. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

SANTOS, Richard. Do sujeito desidentificado à maioria minorizada: uma abordagem histórica da Antinegitude na mídia brasileira. *In: GÓES, Luciano (org.). 130 anos de (des)ilusão: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados*. Belo Horizonte: D'Plácido, 2018. p. 389-404.

CAPÍTULO 3

INTELECTUAIS NEGROS(AS) E EPISTEMICÍDIO ACADÊMICO

MARIA DO CARMO REBOUÇAS DOS SANTOS
RICHARD SANTOS

INTRODUÇÃO

A violência epistêmica a que estão submetidos intelectuais negras e negros tem raízes na formação da comunidade imaginada brasileira. No ano em que se completam 132 anos de emancipação oficial do regime escravocrata com a assinatura da Lei Áurea, os dados oficiais nos permitem observar a situação dessa população na contemporaneidade: menor escolaridade, altas taxas de analfabetismo em relação à população branca, baixos salários, maior índice de desemprego, menor acesso ao sistema de saúde e alto índice de mortalidade. Infelizmente, são dados ainda comparáveis à situação vivida no final do século XIX. Fato é que os índices de bem-estar da população negra não tiveram alteração significativa nesses 130 anos de abolição, conforme os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ([201-]) informam.

O racismo estrutural da sociedade capitalista brasileira é responsável por esse prejuízo contumaz ao desenvolvimento e às possibilidades de emancipação plena dessa fatia populacional. Aquela realidade demonstra que, ao contrário

do que apontaram sociólogos como Florestan Fernandes (2008) e Caio Prado Júnior (2008), a situação vivida pelo negro brasileiro não é uma mera dificuldade de inserção na sociedade de classes por uma inaptidão que levaria a uma anomia social, mas sim um sistemático mecanismo de exclusão, eliminação e formação de contingente humano, reserva da máquina de destroçar vidas e esperanças, como denunciado por intelectuais como Guerreiro Ramos (1996, 1995), Lélia Gonzalez (1984), Clóvis Moura (2014, 1988), Kabengele Munanga (2017), Célia Azevedo (1987), entre outros.

Esse processo de violência e alijamento social foi contributo decisivo para a invisibilidade de saberes e aportes intelectuais desse grupo social também no âmbito da academia, como será demonstrado à continuação, como objetivo principal deste capítulo.

O estudo visa dar centralidade às ideias e teorias propostas por intelectuais negras e negros do século XX no Brasil, cujas visões de mundo e compreensão da questão racial se tornaram fundamentais na construção de um novo marco de compreensão social do Brasil.

O trabalho realiza uma revisão bibliográfica do pensamento de autoras e autores como Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Clóvis Moura, Alberto Guerreiro Ramos, Kabengele Munanga e Célia Maria Marinho Azevedo e dá relevo à sua contribuição para a edificação de um campo crítico e inovador do pensamento social brasileiro.

É importante salientar que por intelectual coadunamos da perspectiva de Milton Santos, cujo propósito seria o de criar um desconforto social, aquele que investiga e pesquisa para a transformação, e não para o bem-estar de apaniguados sociais. O intelectual é, nesse contexto, aquele que produz o conhecimento crítico transformador social.

Milton Santos (1997) indiretamente coaduna com Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) quando esta afirma que pesquisas em forma de luta são possíveis quando levam em conta os objetivos e as prioridades de um grupo social marginalizado pela sociedade. Enfim, intelectuais negros(as) insurgentes (CONCEIÇÃO, 2017), de sua área de atuação, são levados(as) a formular sobre a práxis do intelectual negro, em sua totalidade distinta do que apregoado pelo eurocentrismo positivista sobre o papel de um cientista produtor de conhecimentos não contaminados com suas vivências e corporeidades. Essa roupagem não cabe nos citados e contemplados neste capítulo.

RACISMO: DA ELIMINAÇÃO FÍSICA AO APAGAMENTO INTELECTUAL

A epidemia de assassinatos e mortes vivida nos anos recentes talvez seja o mais enfático registro da presença escravocrata e de seus instrumentais que atingem diretamente a população negra no Brasil. Todos os anos, tem-se uma média de

56 mil pessoas assassinadas, o que resulta em 29 vítimas por 100 mil habitantes, índice considerado epidêmico pela Organização das Nações Unidas (ONU). Desse total, 53% são jovens; destes, 77% são negros e 93% homens, reproduzindo e aprofundando as desigualdades sociais e raciais. (NAÇÕES UNIDAS, [2017])

Segundo a ONU, isso significa que cinco jovens negros são eliminados, mortos a cada duas horas no país, totalizando 23 mil jovens negros mortos por ano. (NAÇÕES UNIDAS, 2018)

Os dados desse estudo foram publicizados pela Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Senado sobre assassinato de jovens realizada em 2016, apontando também que mais de 80% dos casos de assassinatos de adolescentes e jovens negros foram por arma de fogo. (BRASIL, 2016)

Outro estudo, o *Atlas da Violência 2017*, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), em 2017, apresenta a população negra como alvo preferencial de eliminação violenta. De acordo com o levantamento, corresponde à maioria (78,9%) dos 10% dos indivíduos com mais chances de serem vítimas de homicídios, com risco 23,5% maior de ser morta em relação a brasileiros não negros, já observado o efeito da idade, escolaridade, sexo, estado civil e local de residência.

Somam-se a isso o desestímulo à educação, a falta de acesso à escola, a insuficiência de vagas e a invisibilidade cultural e epistêmica no processo de aprendizagem, que dificultam as relações de identificação e pertencimento do sujeito com o espaço de saberes que deveria ser a escola nos seus mais diferentes níveis. Talvez, também por isso, vimos os índices educacionais que confirmam a violência e sistemática exclusão dos não brancos, negros principalmente, do sistema de ensino regular.

Compreender esses dados numa perspectiva da práxis radical (MOURA, 2014) é atuar contra a situação de minoridade a que a comunidade negra está submetida nesta “era hiper-tecnológica”, no sentido de Milton Santos (1996-1997, 2000), e atuar para ressignificar o presente vivido. É resgatar os saberes invisibilizados, promovidos ao esquecimento subalternizado, e revivê-los em nossas memórias e escritos, reexaminando suas proposições e caminhos para um real encontro de saberes.

RACISMO EPISTEMOLÓGICO À BRASILEIRA

A produção intelectual brasileira opera, desde o advento da primeira universidade fundada nestas plagas, a desqualificação individual e coletiva do negro como sujeito cognoscente. Ao retirar o negro da história da produção intelectual brasileira, a elite intelectual branca destituiu-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. (CARNEIRO, 2005)

Na verdade, o racismo que vige no campo do conhecimento, cunhado como epistêmico pela filósofa Sueli Carneiro (2005), vai determinar o conhecimento

válido como o produzido pelo intelectual branco e invisibilizar e mesmo apagar dos cânones acadêmicos a produção intelectual não branca.

Carneiro (2005) denuncia o epistemicídio como dispositivo que se consagra na negação aos negros da condição de sujeitos de conhecimento, por meio da desvalorização, negação ou ocultamento de suas contribuições intelectuais:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. (CARNEIRO, 2005, p. 97)

O epistemicídio do pensamento intelectual negro no Brasil operou de duas formas: pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro e da negra como portadores e produtores de conhecimento, desconsiderando o conhecimento acadêmico produzido; e pela produção da inferiorização intelectual, desprezando o conhecimento produzido fora da academia por intelectuais e militantes negros e negras.

No Brasil, os poucos negros visibilizados estavam no campo literário e, mesmo assim, foram clareados ou silenciados sobre sua cor – é o caso de Machado de Assis e Lima Barreto. Outros tardiamente foram reconhecidos, como Carolina Maria de Jesus.

Nas ciências sociais, Milton Santos¹ só foi reconhecido no Brasil quando já havia recebido o laureamento máximo dado a um geógrafo no exterior. Outros sequer figuram como referência epistemológica nas produções científicas brasileiras nem são mobilizados para explicação dos fenômenos sociais. É o caso de Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento, Maria Beatriz Nascimento, Neusa Santos Sousa, Sueli Carneiro, Kabengele Munanga, dentre outros, que somente muito recentemente têm sido redescobertos por pesquisadores e pesquisadoras negras que, em busca de pertencimento e de seus mais velhos, no caminho percorrido, reconhecem neles seus pioneiros no campo da ciência militante/ativista.

1 Milton Almeida dos Santos foi um geógrafo brasileiro graduado em Direito. Destacou-se por seus trabalhos em diversas áreas da geografia, em especial nos estudos de urbanização do Terceiro Mundo. Foi um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil ocorrida na década de 1970. No dia 1º de outubro de 1994, foi laureado com o Prêmio Internacional de Geografia Vautrin Lud, considerado o Nobel da área, único geógrafo latino-americano recebedor de tal distinção. Após uma série de dificuldades inerentes a sua origem étnico-racial, postura política combativa, críticas à hegemonia intelectual branca e produção conectada aos interesses da maioria minorizada, o reconhecimento da sua grandiosidade como pesquisador e formulador de perspectivas políticas sobre o espaço geográfico se consolidou com esse prêmio concedido pelo Festival Internacional de Geografia em Saint-Dié-des-Vosges, França.

O racismo epistemológico não existiu sozinho. Ele operou através da cumplicidade dos intelectuais das ciências sociais que, por meio de suas pesquisas e práticas docentes, legitimaram ideologicamente a exclusão racial ao longo de décadas: decantando constantemente o mito freyreano da democracia racial e insistindo em defender uma suposta singularidade positiva do convívio inter-racial no Brasil.

Guerreiro Ramos e Clóvis Moura, em seu tempo, denunciaram a lógica da branquitude nas ciências sociais brasileiras, intimamente relacionadas à perspectiva de localizar na subalternidade os descendentes daqueles sujeitos há pouco mais de um século explorados e configurados como não humanos.

O professor e antropólogo José Jorge de Carvalho denunciou, na década de 1990, o que ele denominou de “euroexclusivismo” das ciências sociais brasileiras, ansiosas por “absorver as teorias dos acadêmicos europeus e ter que demonstrar para eles que somos capazes de mimetizá-las”. Para ele, “esse desejo de existir para ser olhado e aprovado pelos europeus e norte-americanos assumiu uma concreitude através do imaginário racista da ciência”. (CARVALHO, 2010, p. 218)

Para o autor, “uma das marcas do nosso euroexclusivismo acadêmico brasileiro foi reproduzir acriticamente a branquitude fenotípica” dos docentes na academia e, com isso, operar a colonização das universidades instaladas no Brasil “também como um controle (não confesso, mas concreto) sobre o fenótipo dos nossos acadêmicos”. (CARVALHO, 2010, p. 218)

PRODUÇÃO INTELECTUAL NEGRA, APESAR DO RACISMO

Não obstante a interdição da produção intelectual negra nas universidades brasileiras, desvelamos a seguir as contribuições teóricas de cinco intelectuais engajados, no sentido de Munanga, nos estudos dos fenômenos sociais brasileiros, particularmente do racismo como dispositivo de poder e exclusão do negro brasileiro.

A abordagem visa dar centralidade às ideias e teorias propostas por esses intelectuais no século XX no Brasil, cujas visões de mundo e compreensão da questão racial se tornaram fundamentais na construção de uma nova compreensão social do Brasil e no forjamento de um marco inovador de apreensão das ciências sociais.

Por questões meramente de espaço, brevemente avançaremos analisando a produção de Clóvis Moura, Guerreiro Ramos, Lélia Gonzalez, Abdias Nascimento e Célia Maria Marinho Azevedo. No que toca ao pensamento de Kabegele Munanga, por sua estreita relação com o projeto original da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), a aula magna no seminário que deu origem a esta obra e sua contínua produção, colaboração e incentivo ao debate sobre a invisibilidade das pesquisadoras negras e pesquisadores negros na academia, trazemos uma entrevista neste livro, na qual, com suas palavras, discorre sobre

a universidade ideal possível, caminhos para a pesquisa com identidade plural e posicionamentos outros diante do epistemicídio.

Clóvis Moura

A obra de Clóvis Moura perpassa a análise sociológica das estruturas fundantes do Brasil, do arcaico à modernidade tardia. Sua contribuição fundamental é a análise que faz da formação burguesa brasileira, desse escravismo tardio para o capitalismo. A narrativa utilizada é de cunho sócio-histórico e aborda da modernização conservadora às condições objetivas criadas pela nascente burguesia nacional, seus acordos e alijamento da massa escravizada do processo. Descortinando a realidade da formação capitalista nacional, a acumulação primitiva de capital com a exploração de africanos escravizados e com os protagonistas escravizadores, Moura constrói o marco teórico para fundamentar a abordagem inovadora de que o capitalismo dependente, e o Brasil, postado à periferia do mundo, ainda hoje tem raízes profundas nos acordos da elite brasileira e à destinação do Brasil como país periférico, provedor de insumos primários para a indústria internacional.

Com Moura, podemos compreender a estrutura política, jurídica e comunicacional formada no país para cercear direitos e cidadania à “maioria minorizada” (SANTOS, 2018), diante do que Célia Azevedo (1987) cunhou como “onda negra, medo branco”.

A estrutura do pensamento intelectual de Moura e sua obra transitam no espaço temporal que se configura entre a abolição da escravidão negra no Brasil e o seu centenário. Sobre esse período, ele aponta as causas das mazelas e da dependência brasileira do capital internacional e liga esse processo às cidadanias mutiladas, no sentido de Milton Santos (1996-1997). Desmonta a tese consolidada de que o negro era um elemento passivo e conclui que há uma dialética radical na atuação negra, historicamente consubstanciada nas lutas contra a opressão, que se dinamiza junto com as pressões e rebeliões negras pré e pós-abolição. Essa articulação negra radical por políticas reais de emancipação e progressistas, Moura (2014) chamará de “quilombagem”.

Alberto Guerreiro Ramos

O que Moura trata em toda a sua obra e que os(as) demais intelectuais trarão é o que Ramos (1995) cunhou como “negro vida”. Alberto Guerreiro Ramos pode ser considerado o ideólogo das denúncias do que tratamos como branquitude e epistemicídio, por exemplo. Esteve no centro do debate intelectual para a reflexão da nação, com destaque entre os anos de 1950 e 1960. O que se discute nos países periféricos em torno de uma sociologia da periferia, decolonialidade, desenvolvimento não dependente e antinegritude tem forte emanção intelectual e transpiração de ideias nas produções desse influente pensador negro baiano.

É pioneiro na análise dos caminhos de formação da *intelligentsia* brasileira (1996) e desenvolveu a proposta teórica de redução sociológica, um método para se pensar a realidade das periferias, a partir da própria periferia, algo que a elite nacional, conforme o pacto com o capital internacional citado por Moura, ignora até os dias de hoje. Registros de Clóvis Moura em *Sociologia do negro brasileiro* (1988) mostram a interlocução que mantinham e reforçam a necessidade de a intelectualidade negra emancipada buscar caminhos e cooperação contra o epistemicídio e o desaparecimento dos corpos.

É importante notar que, abrindo caminhos para posturas combativas no meio acadêmico intelectual, denunciando a eliminação física e intelectual da população negra brasileira e subalternização de seus intelectuais, Alberto Guerreiro Ramos encontrou na redução sociológica a resposta para o resgate de uma tradição crítica do pensamento intelectual latino-americano, pela autonomia da produção intelectual local e pela dignidade da produção de uma ciência social não importada, desfigurada quando com seus métodos aplicados em terreno nacional.

Lélia Gonzalez

Lélia de Almeida Gonzalez, para quem “negro tem que ter nome e sobrenome, senão os brancos arranjam um apelido ao gosto deles”, foi uma intelectual e militante negra fundadora do Movimento Negro Unificado (MNU), professora de Antropologia e Cultura Popular Brasileira do Departamento de Sociologia e Política da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Autodefinindo-se como feminista, Lélia participou de várias organizações de mulheres sem nunca se furtar à crítica ao feminismo, enquanto teoria e prática. A autora desenvolveu inúmeros escritos acerca da situação de exclusão e discriminação a que estavam submetidas as mulheres negras, tanto no contexto brasileiro quanto no cenário latino-americano, defendendo a articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder para desmascarar as estruturas de dominação da sociedade colonial.

A atuação de Lélia foi marcada pelo combate ao racismo. Para ela, a chave para entender a questão racial no Brasil estava na compreensão das matrizes da cultura brasileira, em que a vertente negra exercia influência quase que total.

De acordo com Ratts e Rios (2010, p. 128), Lélia Gonzalez foi uma “intelectual diaspórica, com um pensamento erigido por meio de trocas afetivas e culturais, ao longo do chamado Atlântico Negro, com intelectuais, amigos e ativistas da América do Norte, Caribe e África Atlântica”. Sua companheira de MNU, a intelectual Luiza Bairos (2009), testemunha que, até a metade dos anos 1980, Lélia talvez tenha sido a militante negra que mais participou de seminários e congressos fora do Brasil, sempre levando um discurso forte, provocativo e emocionado sobre a política racial brasileira.

Como resultado de suas travessias diaspóricas, Lélia elaborou um dos seus trabalhos mais relevantes para o campo dos estudos teóricos afrocentrados, que

foi o texto “A categoria político-cultural de amefricanidade”. Nessa obra, inspirada no texto de M.D. Magno “América Ladina: introdução a uma abertura”, a autora propõe uma maneira alternativa de compreender o processo histórico de formação do Brasil e das Américas.

A autora pretendeu desenvolver uma categoria analítica que levasse em consideração as similaridades com a África no continente americano e o processo diaspórico desencadeado com a colonização. Por meio dessa categoria, a autora ressalta o processo histórico da diáspora vivenciada e compartilhada por negras e negros da diáspora no continente americano, entre resistências e reinterpretções de outras formas afrocentradas.

Nas palavras da autora, “amefricanidade” é conceituada como:

As implicações políticas e culturais da categoria *amefricanidade* (‘Amefricanity’) são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: A AMÉRICA e como um todo (Sul, Central, Norte e Insular). Para além do seu caráter puramente geográfico, a categoria de *Amefricanidade* incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural (adaptação, resistência, reinterpretação e criação de novas formas) que é afrocentrada, isto é, referenciada em modelos como: a Jamaica e o akan, se modelo dominante; o Brasil e seus modelos yorubá, banto e ewefon.

[...] Seu valor metodológico, a meu ver, está no fato de permitir a possibilidade de resgatar uma *unidade específica*, historicamente forjada no interior de diferentes sociedades que se formaram numa determinada parte do mundo. Portanto, a América, enquanto sistema etnográfico de referência, é uma criação nossa e de nossos antepassados no continente em que vivemos, inspirados em modelos africanos. [...] Embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, sabemos que o sistema de dominação é o mesmo em todas elas, ou seja: o *racismo*, essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades. (GONZALEZ, 1988, p. 76-77, grifo do autor)

Em sua proposta, de perspectiva decolonial, a crítica ao colonialismo e eurocentrismo é realizada por uma postura afrocêntrica, construída a partir da experiência diaspórica comprometida com o rompimento com o colonialismo imperialista, notadamente em termos epistêmicos.

Como resposta aos modelos epistemológicos eurocentrados e sem o risco de essencialização, a categoria amefricanidade tem a potência de reorientar epistemologicamente as investigações sobre as relações raciais centralizando negros e negras nas análises, pois propõe a abordagem interligada do racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos.

Abdias Nascimento

Abdias Nascimento foi um dos maiores ativistas da luta contra o racismo no Brasil. Escritor, artista plástico, teatrólogo, político e poeta, Nascimento participou da Frente Negra Brasileira nos anos 1930, fundou no Rio de Janeiro, em 1944, o Teatro Experimental do Negro, e organizou eventos históricos, como o I Congresso do Negro Brasileiro (1950) e a Convenção Nacional do Negro (1945-1946), que propôs à Assembleia Nacional Constituinte de 1945 políticas afirmativas e a definição da discriminação racial como crime de lesa-pátria.

Abdias Nascimento sempre afirmou que a questão racial é uma questão nacional e, portanto, não era possível pensar em modelos de desenvolvimento que excluíssem de sua construção e gozo mais da metade de sua população. Nesse sentido, a contribuição nascimentista que queremos iluminar inscreve-se no plano de formulação de uma proposta sociopolítica para o Brasil elaborada do ponto de vista da população negra brasileira, denominada “quilombismo”.

A palavra “quilombo” originalmente se refere a um local onde se abrigavam negros fugidos, ainda no período da escravidão. Mas, desde a década de 1920, essa palavra vem ganhando novos significados por meio do pensamento de Astrogildo Pereira, Edson Carneiro e Maria Beatriz Nascimento, em que o termo “quilombo” passa a ganhar um significado político de resistência.

No final da década de 1970 e início de 1980, o “quilombo” passa a ser utilizado como símbolo da resistência negra. Em 1980, Abdias Nascimento publicou o livro *O quilombismo*, buscando definir justamente o novo papel político que o termo histórico “quilombo” deveria receber. A ele se devem a percepção e o registro inicial do quilombismo como um “conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira”. Nas palavras do autor: “O quilombismo é um movimento político dos negros brasileiros, objetivando a implantação de um Estado Nacional Quilombista inspirado no modelo da República dos Palmares, no século XVI e em outros quilombos que existiram e existem no país”. (NASCIMENTO, 1980, p. 275)

Baseado na vivência cultural, no tempo histórico e na práxis da coletividade negra, com quilombismo, Abdias questiona as bases do modelo de desenvolvimento brasileiro e seus dispositivos raciais que excluíram negras e negros dos benefícios do desenvolvimento e elabora uma proposta teórico-prática de transformação política, social e econômica, articulada a uma lógica do comunal inspirada nos quilombos.

A finalidade básica do quilombismo proposto por Abdias é promover a felicidade do ser humano, baseada em uma sociedade livre, justa, igualitária e soberana, por meio da implantação de uma economia de base comunitário-cooperativista, do uso coletivo da terra e dos bens de produção, convivência harmoniosa com a natureza e equilibrada com todas as formas de existência. (NASCIMENTO, 1980)

De forma pioneira, o quilombismo de Abdias faz um primeiro esforço de registro de conceitos e experiências da população negra brasileira e sua visão

de mundo. Abdias recupera a ideia do comunal constitutiva dos quilombos, reconhece os saberes e práticas políticas, sociais e econômicas dos quilombos e identifica a necessidade de refundar a organização social dos quilombos como plataforma política para a construção de alternativas ao desenvolvimento fundado em um modelo antirracista, anticapitalista, antineocolonial, anti-imperialista e antilatifundiário. Abdias dá o chute inicial para a edificação da ciência histórico-humanista do quilombismo e sua base epistemológica.

Célia Maria Marinho de Azevedo

A contribuição essencial que traz a professora aposentada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e historiadora Célia Maria Marinho de Azevedo é que, antes de ser pensado de qualquer outra forma, econômica ou culturalmente, o Brasil nação foi pensado e consolidado em termos de raça, e assim o é. Isso só já bastaria para compreendermos a ausência de pessoas negras nos espaços de poder, os “sujeitos desidentificados” (SANTOS, 2018) e a difícil lida com sua intelectualidade presa aos cânones eurocêntricos, o epistemicídio e a barbárie contra essa população. Porém, sua contribuição vai além: Azevedo articula historicamente o processo de confecção dos instrumentais jurídicos de formação pátria, que respondem, ainda hoje, podemos afirmar, pelo lugar de dominação e hegemonia branca neste país de maioria de negros subcidadãos.

Partindo de uma análise crítica da formação da pátria que se buscava nação no final do século XIX, a autora revela os questionamentos e amarguras daquela elite que viu estarrecida as lutas de independência escravista e colonial na Ilha de São Domingos, atual Haiti. O que fazer com o negro quando a escravidão terminar? Como impedir um final brusco da escravidão, deixando à solta e sem nenhuma regra uma imensa população de negros e mestiços pobres? Azevedo contribui para o pensamento negro contemporâneo trazendo um intenso debate em torno dessas questões senhoriais travado por abolicionistas e imigrantistas ao longo do século XIX. Trata-se de um debate que se reconfigura, ainda se arrasta pelo tempo e que pode servir de interpretação para os acordos de tolerância em relação ao genocídio da juventude negra, de dominação branca sobre a maioria minorizada, e subserviência aos interesses do capital internacional por nossa elite tutelada.

Kabengele Munanga

Kabengele Munanga é um dos maiores pensadores negros contemporâneos, e assim é considerado por seus colegas e organizações educacionais e de direitos que reconhecem nele e em sua obra valorosa contribuição para a emancipação humana. Tendo como ideia-força de suas pesquisas e produções no contexto da educação raça e racismo, seus escritos apontam para um racismo à brasileira.

Dentre tantas e destacadas contribuições para as ciências sociais, Munanga (2005-2006) oferta-nos a percepção de que, no Brasil, a raça em si não cria problema, mas sim a diferença fenotípica por ela simbolizada. A solução não estaria na negação das diferenças ou na erradicação da raça, mas sim na luta e numa educação que busquem a convivência igualitária das diferenças. Munanga (1988) ajuda a traduzir o conceito de negritude para a realidade brasileira e aponta que, de diversas definições nas áreas cultural, biológica, psicológica, política e em outras, essa multiplicidade de interpretações estaria relacionada à evolução e à dinâmica da realidade colonial e do mundo negro no tempo e no espaço.

Suas contribuições acadêmicas são de grande relevância para a construção e reflexão da identidade negra no Brasil. A riqueza de seu pensamento está caracterizada na denúncia e visibilidade dos silenciamentos relativos à identidade negra e africana no contexto educacional brasileiro, através de uma série de práticas objetivas e subjetivas que alijam da realidade e do cotidiano da formação educacional o elemento negro/afrodescendente, apontando que verdadeiramente as leis não resolverão o problema do não ser relativo ao sujeito negro, enquanto os educadores, em ação política, não bancarem essas transformações no cotidiano educacional.

CONCLUSÃO

Buscamos, neste capítulo, ilustrar a contribuição intelectual negra brasileira para a reflexão do país, seu processo sócio-histórico e possibilidades interpretativas. Trouxemos também uma análise crítica da situação do saber negro e do apagamento de sua contribuição às ciências sociais. Apresentamos, brevemente, os contributos de intelectuais contemporâneos fundamentais para a compreensão do Brasil e de sua população.

Enquanto autores, desde nossa vivência e formação como intelectuais negros(as) orgânicos(as), no sentido de Gramsci, e/ou radicais, na proposição de Clóvis Moura, e militantes como Munanga, trazemos a nossa visão da práxis radical como uma verdadeira artesanaria de valorização da pluralidade e da geopolítica de saberes produzidos no Sul.

Como já apontamos no artigo “Aportes teóricos e metodológicos decoloniais: o caso da disciplina ‘Pensamento Negro Contemporâneo’”, publicado em 2018, pensar a ação pedagógica inclusiva e plural da universidade brasileira é uma missão nada fácil quando se abstrai sobre o processo de alfabetização proporcionado pelo Estado nacional desde sua conformação republicana. Assim sendo, com a entrada, neste século XXI, de jovens e adultos de raízes indígenas e africanas no âmbito universitário, representantes da maioria minorizada, essa missão se potencializa em razão da obrigação da universidade de proporcionar aos alunos em geral e aos negros e indígenas, em particular, uma matriz educacional que contemple realidades e abordagens próximas da vivida por estes(as)

discentes e autores(as), pensadores(as), a qual dialogue identitariamente com esses(as) estudantes, proporcionando imaginários e abordagens inclusivas e relacionadas com suas vivências plurais.

Tal qual apontamos inicialmente, acreditamos que essas contribuições intelectuais são essenciais para o rompimento do racismo epistemológico institucionalizado no pensamento acadêmico tradicional brasileiro e propiciarão um incentivo à pluralidade epistemológica e de representação étnico-racial nas novas universidades do país, populares e pluriepistêmicas. Acreditamos também que termos esses intelectuais como referência acadêmica e militante é significativo para o nosso processo de formação e poderá ajudar, assim como nos ajudou e ajuda, a ressignificar estética, imagética e fisicamente o perfil do intelectual negro acadêmico. Ter tido a oportunidade de ouvir, conviver e atuar com boa parte das referências trazidas é signo de nosso comprometimento com uma pedagogia da práxis radical.

Desse modo, acreditamos que alimentar o reflorestamento de saberes e contribuições intelectuais como os trazidos neste capítulo poderá contribuir para a pluralidade epistemológica e da representação étnico-racial nas novas universidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BAIROS, Luiza. Lembrando Lélia González. *Geledés*, São Paulo, 28 ago. 2009. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/lembrando-lelia-gonzalez-por-luiza-bairos/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão Parlamentar de Inquerito. *Relatório final: CPI Assassinato de Jovens*. Relator: Senador Lindbergh Farias. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/06/08/veja-a-integra-do-relatorio-da-cpi-do-assassinato-de-jovens>. Acesso em: 27 ago. 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARVALHO, José Jorge de. Entrevista com prof. José Jorge de Carvalho. [Entrevista cedida a] Ari Lima e Pedro Jaime. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 19, p. 207-227, 2010.

CONCEIÇÃO, Fernando. O negro na academia brasileira: o sujeito insurgente. In: JESUS, Danila de; CONCEIÇÃO, Fernando; MARQUES, Maria Margarida. *Racistas são os outros: contribuição ao debate lusotropicalista em África, Brasil e Portugal*. Salvador: Afirme-se, 2017. p. 18-34.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes: o legado da raça branca: volume 1*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Brasília, DF, n. 2, p. 223-244, 1984.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua*. Rio de Janeiro, [201-]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 27 ago. 2018.

IPEA. *Atlas da violência 2017*. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30411. Acesso em: 28 fev. 2020.

MOURA, Clóvis. *Dialética radical do Brasil negro*. 2. ed. São Paulo: Fundação Mauricio Grabois: Anita Garibaldi, 2014.

MOURA, Clóvis. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, p. 124-137, 1983.

MOURA, Clóvis. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988. (Série Fundamentos).

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. *Revista da USP*, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006.

MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; ABUD, Cristiane Curi; SILVA, Maria Lucia da (org.). *O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2017. p. 33-44.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988. (Série Princípios).

NASCIMENTO, Abdias. *O Brasil na Mira do Pan-Africanismo*. Salvador: Edufba: CEAO, 2002.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes, 1980.

NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). *Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora*. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 197-218.

NAÇÕES UNIDAS. *ONU mulheres chama de ‘escândalo’ morte de 23 mil jovens negros por ano no Brasil*. [S. l.], 8 fev. 2018. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onu-mulheres-chama-de-escandalo-morte-de-23-mil-jovens-negros-por-ano-no-brasil/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. *Vidas negras: pelo fim da violência contra a juventude negra no Brasil*. [S. l.], [2017]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/campanha/vidas-negras/>. Acesso em: 28 fev. 2020.

PRADO JÚNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo: colônia*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

RAMOS, Guerreiro. Patologia social do branco brasileiro. In: RAMOS, G. *Introdução crítica à sociologia brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1995. p. 215-240.

RAMOS, Guerreiro. *A redução sociológica*. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

RATTS, Alex; RIOS, Flavia M. *Lélia Gonzalez*. São Paulo: Selo Negro, 2010. (Coleção Retratos do Brasil Negro).

SANTOS, Milton. O intelectual e a universidade estagnada. *Revista ADUSP*, São Paulo, p. 16-20, out. 1997.

SANTOS, Milton. As cidadanias mutiladas. In: LERNER, Julio (org.). *O preconceito*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1996-1997. p. 133-144.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SANTOS, Ricard. Do sujeito desidentificado à maioria minorizada: uma abordagem histórica da antinegitude na mídia brasileira. In: GÓES, Luciano (org.). *130 anos de (des)ilusão: a farsa abolicionista em perspectiva desde olhares marginalizados*. Belo Horizonte: D'Plácido, 2018. p. 389-404.

SANTOS, Hamilton Richard Alexandrino Ferreira; SANTOS, Maria do Carmo Rebouças da Cruz Ferreira os. Aportes teóricos e metodológicos decoloniais: o caso da disciplina "Pensamento Negro Contemporâneo". *Revista Participação, Iracilda Carvalho Pimentel*, Brasília, DF, ano 18, n. 31, p. 26-39, nov. 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

CAPÍTULO 4

DOIS ACADÊMICOS NA LUTA PELAS COTAS E CONTRA O RACISMO NAS UNIVERSIDADES¹

FABIANA LIMA

MARIA DO CARMO REBOUÇAS DOS SANTOS

KABENGELE MUNANGA

Em prêmio recebido em 29 de junho de 2018 pela Faculdade de Letras, Filosofia e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), Kabengele Munanga disse: *“Acredito que não há sentidos em fazer ciência sem ter consciência dos problemas sociais. E este prêmio carrega muitas mãos, que não foram citadas aqui, muitas anônimas, que ainda carecem de direitos por igualdade”*.

O fato é que a produção de conhecimento para qualquer mulher negra criadora, acadêmica, intelectual, jornalista, artista, médica, ativista, engenheira, advogada se dá, como bem nos inscreve Conceição Evaristo, no âmbito da escrevivência. E é por isso que hoje eu não só estou honrada por poder apresentar, na universidade onde trabalho, nosso convidado especialíssimo, como me permito falar em primeira pessoa. Audre Lorde, quilombola feminista

1 Discurso proferido oralmente no evento acadêmico A Experiência de uma Universidade Popular e Pluriepistêmica, realizado na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) nos dias 9 e 10 de julho de 2018.

norte-americana, já dizia no artigo “Poetry is not a luxury” (1984),² que a nossa poesia é necessidade vital para mulheres que estão em luta contra uma estrutura social racista, machista e patriarcal”. Segundo Lorde, nossa poesia é iluminação, uma luz capaz de nomear e dar forma aos sentimentos, histórias, tradições e ideias estranhas ao mundo branco ocidentalizado. Nas palavras dela: “Os pais brancos nos dizem: Penso, logo existo. A mãe negra dentro de cada uma de nós – a poeta ou poetisa – murmura em nossos sonhos: Eu sinto, logo eu posso ser livre”.³ (LORDE, 1984, p. 38, tradução nossa)

Em algum mês em 1994, no curso de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na aula de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, um mundo se descortinou para mim. Pela primeira vez, pude unir pontas da minha família negra e baiana, moradora do Rio de Janeiro, com o que lia, via e debatia nessas aulas de graduação da universidade. Lembro que o livro da antiga Série Princípios, da Ática, *Negritude: usos e sentidos* foi a nossa porta de entrada para a história da colonização no continente africano, para a compreensão da negritude não como mero substantivo qualificador, mas como índice de subversão à sociedade colonizada. Aliás, negritude não. Negritudes, porque são várias, no continente africano e fora dele.

Ao lado de Frantz Fanon, Cheikh Anta Diop, Léopold Senghor, Aimé Césaire, Alfredo Margarido, Agostinho Neto, Jean-Paul Sartre, mesmo sem ainda conhecer as mulheres, como a historiadora Beatriz Nascimento, pela primeira vez, com o professor Munanga, eu me reconheci atlântica, pan-africana, ou melhor, amefricana, na esteira do complexo conceitual criado por Lélia Gonzalez. Por isso, antes de chamá-lo à fala, preciso agradecê-lo pelas gerações de negras e negros intelectuais que ele formou e continua formando diretamente, através de seus(suas) estudantes e orientandos(as), e indiretamente, como esta leitora distante e atenta a todo pensamento que é índice de libertação.

Nascido na atual República Democrática do Congo (antigo Zaire), passou pela experiência colonial e depois pela ditadura em seu país de origem. Graduou-se em Antropologia Social e Cultural pela Universidade Oficial do Congo (1964-1969), na qual iniciou sua carreira acadêmica como professor assistente. Depois de ter feito pós-graduação na Bélgica e de ter passado temporada como pesquisador em Bruxelas, concluiu seu doutorado em 1977 na USP.

Em 1980, ingressou na carreira docente na FFLCH e se aposentou em 2012, como professor titular do Departamento de Antropologia. Continua atuante como professor sênior na FFLCH, em atividades do Centro de Estudos Africanos (CEA), e integra o grupo de pesquisa Diálogos Interculturais do Instituto de Estudos Avançados (IEA) da USP. Desde 2017, é professor visitante sênior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

2 “Poesia não é luxo”.

3 “The White fathers told us: I think, therefore I am. The Black mother within each of us – the poet – whispers in our dreams: I feel, therefore I can be free”.

Suas pesquisas são nas áreas de antropologia da África e da população afro-brasileira, com ênfase em temas como o racismo, políticas e discursos antirracistas, negritude, identidade negra *versus* identidade nacional, multiculturalismo e educação das relações étnico-raciais.

Ao longo de sua trajetória, recebeu diversos prêmios e títulos. Além da última premiação recebida no 15º Prêmio USP de Direitos Humanos, em 2018, professor Munanga foi agraciado em 2003 com a Ordem do Mérito Cultural pelo Ministério da Cultura (MinC). Em 2013, recebeu o grau de Oficial da Ordem do Rio Branco, outorgado pelo Ministério das Relações Exteriores. Em setembro de 2016, foi homenageado com o título de cidadania baiana pela Assembleia Legislativa do Estado da Bahia, dentre tantas outras condecorações.

Uma das maiores referências em produção de saberes antirracistas no Brasil, é com enorme alegria, emoção e orgulho que recebemos aqui na UFSB o digníssimo professor Kabengele Munanga!

JOSÉ JORGE DE CARVALHO

José Jorge de Carvalho nasceu em Ipanema, no interior de Minas Gerais, quase na fronteira do Espírito Santo. Traçou um caminho de formação acadêmica complexo e multifacetado, desde os momentos de efervescência da vida estudantil em Ouro Preto. Coursou, na graduação, Composição e Regência na Universidade de Brasília (UnB), se especializando em Etnomusicologia e Folclore na Venezuela.

Realizou mestrado e doutorado em Antropologia na Queen's University de Belfast (Irlanda do Norte) com John Blacking, um dos mais importantes nomes na etnomusicologia, em razão do impacto decisivo que seus estudos sobre os povos venda na África trouxe para a antropologia. Também militante contra o *apartheid* na África do Sul, Blacking foi banido de sua universidade e do país por esse posicionamento. Com John Blacking e os estudos sobre música em geral, aprofundou a prática de uma antropologia engajada nas lutas dos povos minorizados. Sua tese de doutorado sobre o ritual e a música dos cultos de Xangô no Recife selou sua parceria definitiva com os povos de terreiro, com a proteção das religiosidades dos povos tradicionais, e nos ofereceu uma das primeiras traduções dos cantos de Xangô do iorubá para o português.

Realizou outros trabalhos tradutórios fundantes, dialogando com as grandes tradições sagradas das milenares civilizações persa e alquímica.

José Jorge de Carvalho vem, há longos anos, defendendo a reintegração da diversidade religiosa no pensamento e nas formas de vida modernas e ocidentais e coordenou, como liderança na pesquisa acadêmica, o Programa de Núcleos de Excelência (Pronex), congregando uma rede de pesquisadores dedicados ao mapeamento das expressões religiosas.

Aqui, queremos especialmente destacar duas marcas importantes da trajetória pessoal e acadêmica do professor José Jorge: a sua solidariedade, aqui no

sentido do professor Kabengele Munanga; e o seu engajamento político, acadêmico e pessoal nas lutas contra o racismo e em prol da promoção da igualdade racial no Brasil.

José Jorge, na UnB, enfrentou os seus pares na antropologia quando, na década de 1990, juntamente com Rita Segato, denunciou o racismo institucional sofrido pelo então aluno de doutorado, primeiro em 20 anos de programa de antropologia da UnB, Ari Lima, hoje professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O Caso Ari, como ficou conhecido, revelou naqueles idos dos anos 1990 algo que havia sido naturalizado desde a fundação da antropologia no Brasil. Nas palavras do professor: a comunidade de antropólogos é uma das mais segregadas racialmente do mundo, e estes foram sempre coniventes com essa segregação, pois esse “segredo de família” nunca havia sido exposto até a eclosão daquele conflito na UnB. Por essa denúncia, sofreram voto de censura por parte do Colegiado de Antropologia em 1999.

Nesse bojo, denunciou a cumplicidade dos intelectuais das ciências sociais que, por meio de suas pesquisas e práticas docentes, legitimaram ideologicamente a exclusão racial ao longo de décadas: reenergizando constantemente o mito freyreano da democracia racial e insistindo em defender uma suposta singularidade positiva do convívio inter-racial no Brasil.

Ainda no marco de sua atuação engajada, denunciou o que ele denomina de “euroexclusivismo” das ciências sociais brasileiras, ansiosas por “absorver as teorias dos acadêmicos europeus e ter que demonstrar para eles que somos capazes de mimetizá-las”. Para ele, “esse desejo de existir para ser olhado e aprovado pelos europeus e norte-americanos assumiu uma concretude através do imaginário racista da ciência”. (CARVALHO, 2010, p. 218)

Para o professor José Jorge de Carvalho (2010, p. 218), “uma das marcas do nosso euroexclusivismo acadêmico foi reproduzir acriticamente a branquitude fenotípica” dos docentes na academia e, com isso, operar “a colonização das universidades [que] foi instalada no Brasil também como um controle (não confesso, mas concreto) sobre o fenótipo dos nossos acadêmicos”.

Foi esse engajamento político e epistemológico do professor José Jorge na academia que deu ímpeto e inspirou sua defesa das cotas.

Como professor da UnB e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), José Jorge se destacou nas últimas décadas pela liderança que exerceu dentro da academia na luta pelas cotas étnico-raciais, impulsionado pelo Caso Ari como um dos autores do projeto de cotas implantado na UnB, primeira universidade federal a implantar ações afirmativas.

Em 2005, o professor José Jorge de Carvalho publicou o livro *Inclusão étnica e racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior*, obra que reúne diversos artigos nos quais se reflete sobre o sistema de cotas, mas também sobre o lugar da raça e as implicações do racismo na sociedade brasileira, na dinâmica da produção de conhecimento e ocupação de postos e poderes na universidade pública.

Em março de 2010, ele foi indicado pela Reitoria da UnB para representá-la na audiência pública sobre as ações afirmativas nas universidades públicas, convocada pelo Supremo Tribunal Federal (STF) quando a sua constitucionalidade foi analisada por essa corte.

A importância da sua atuação é reforçada por Deise Benedito, importante liderança e referência no movimento de mulheres negras no Brasil, atuante na elaboração da Declaração de Durban contra o racismo, em 2001, uma das mais ativas vozes a denunciar o encarceramento em massa de homens e mulheres negras no Brasil, hoje aluna do mestrado em Direito na UnB. Para ela, o professor José Jorge:

Sempre pensou na importância de indígenas e negros na universidade, não somente como reparação histórica às vítimas do processo escravagista no Brasil, mas como também como outras formas de construção de pensamentos dentro do espaço na universidade.

É uma pessoa de fundamental importância, basta andar no campus da UnB e ver o número de jovens negros e negras e indígenas sofrendo discriminação e preconceito, mas ocupando um lugar que historicamente lhes pertenceu, que é o ingresso na política pública que lhes foi retirado.

Ele tem papel na mudança do rumo da história, na mudança de visão do pensamento acadêmico brasileiro, principalmente quando traz para a universidade aqueles segmentos marginalizados, objetos de pesquisa, para serem os protagonistas de sua própria vida e do próprio desenvolvimento do país, em outras condições, com outra carga valorativa, como pessoas que estão na progressão tanto intelectual como na construção de um mundo mais justo e solidário.⁴

Para o professor, é revelador o papel transformador das políticas de inclusão na pós-graduação e na docência.

Vamos romper essa fantasia racista fenotípica e fazer com que um colegiado acadêmico de ponta no Brasil comece a se parecer com a composição racial da nossa sociedade como um todo. Ocorrerá, certamente, um paralelo intelectual dessa revolução fenotípica e os pesquisadores e docentes negros começarão também a sugerir e demandar mudanças e ampliações nas teorias e nos temas de pesquisa vigentes nos nossos programas e que até agora muito pouca atenção têm dado aos estudos africanos, afro-brasileiros e às relações raciais no Brasil. (CARVALHO, 2010, p. 219)

No bojo da implantação de política de cotas em diferentes universidades brasileiras, José Jorge de Carvalho idealizou e liderou a criação de uma rede de

4 Entrevista com a feminista negra e mestre em Direito Deise Benedito, em 2018.

pesquisadores do Brasil e de países da América Latina e África, constituindo o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão do Ensino Superior e na Pesquisa, que ele coordena juntamente com o professor Kabengele Munanga. Esse instituto trabalhou em torno do Observatório das Cotas, publicou o mapa das cotas no Brasil, além de textos e livros sobre o tema. A outra marca importante de sua atuação tem sido o seu empenho na implantação do programa Encontro de Saberes.

O professor José Jorge constituiu no INCT a partir de demandas dos Fóruns de Cultura Popular, uma parceria com o MinC e o Ministério da Educação (MEC) para a implantação do Encontro de Saberes, um programa que visa essencialmente incluir mestres das comunidades tradicionais, negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, marisqueiros, pescadores, mateiros, guardiões de terreiros e muitos outros em disciplinas curriculares das universidades, na pesquisa e nos livros das nossas bibliotecas. Uma linha de publicações do INCT trouxe à luz livros de Antônio Bispo, líder quilombola do Piauí, como *Colonização, quilombos: modos e significados* (2015); de Mãe Stella de Oxóssi, como um livro sobre as plantas sagradas do terreiro e toda a arte dos cantos que acompanham os seus conhecimentos intitulado, *O que as folhas cantam – para quem canta folha*; e da liderança política e religiosa Álvaro Tukano, como o livro *O mundo tukano antes dos brancos* (2017).

O INCT vem apresentando demandas aos diferentes setores do poder público de bolsas de pesquisa, reconhecimento de notório saber e outros mecanismos de luta para que os grandes mestres dos conhecimentos tradicionais – hoje guardiões da segurança alimentar e biodiversidade – passem da situação de vulnerabilidade social para cumprir seu justo papel de verdadeiras referências de uma nova ciência, possível, antirracista, contracolonizadora, múltipla, rica, generosa e aliada ao bem-viver.

Uma referência na luta antirracista no Brasil, no combate ao racismo epistêmico, na construção de uma universidade popular e decolonial, um intelectual, engajado, orgânico, como colocado ontem pelo professor Kabengele Munanga: com vocês, o professor José Jorge de Carvalho.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, José Jorge de. Entrevista com prof. José Jorge de Carvalho. [Entrevista cedida a] Ari Lima e Pedro Jaime. *Cadernos de Campo*, São Paulo, n. 19, p. 207-227, 2010.

LORDE, Audre. Poetry is not a luxury. In: LORDE, Audre. *Sister outsider: essays and speeches*. Trumansburg, NY: Crossing Press, 1984. p. 36-39.

CAPÍTULO 5

POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS E DE APOIO À PERMANÊNCIA

avanços e retrocessos da UFSB (2014-2018)

JOEL PEREIRA FELIPE

INTRODUÇÃO

A implantação da política de ações afirmativas da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), no período em que fui responsável por sua condução – de agosto de 2014 a fevereiro de 2017 –, pautou-se por uma concepção que tinha por base a permanência estudantil traduzida em ações estruturadas, planejadas e sustentáveis, especialmente concentradas na construção conceitual e política lastreada em viabilidade financeira, dada a extrema vinculação com os recursos disponíveis no orçamento federal, de maneira a corresponder aos compromissos da universidade nova que se instalara.

O *Plano Orientador* da UFSB, ao colocar em evidência os teóricos que estudam a educação superior e a comunidade acadêmica, apresenta alguns conceitos presentes na obra de Alain Coulon (2008), que estão na base conceitual que procurou fundar as atividades de permanência estudantil.

Coulon (2008) se guia pela etnometodologia – criada por Harold Garfinkel nos Estados Unidos –, investigando os etnométodos que constituem a vida social, caracterizada por meio das ações práticas de seus membros, não somente pelo

domínio dos códigos de relacionamento, mas com a interpretação dos próprios membros sobre as regras implícitas. Cada participante contribui para defini-las. Ao estudar o ensino universitário francês na década de 1990, Coulon conclui que o estudante universitário passa pelas chamadas fases de estranhamento, assimilação e, posteriormente, afiliação, reconhecendo que os sujeitos possuem períodos distintos de apropriação de tempos e espaços universitários. A propósito, deve haver ações que acompanham e preparam as estruturas universitárias a fim de que seja feito o acompanhamento desses jovens com sentido mais significativo que o necessário apoio econômico-financeiro.

Os estudos de Coulon apresentam também o que é conhecido na realidade brasileira: o traumático período de transição do ensino médio para o superior, verificando-se que o primeiro ano do ciclo universitário é marcado pelos altos índices de fracasso e abandono.

Dentre os quatro eixos de inovação da UFSB, presentes na sua *Carta de Fundação*, de 2014, é importante ressaltar o da “promoção da educação superior com integração social”. Ele se materializou destacadamente na criação da Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Cunis), que se constituem na principal representação do caráter inclusivo do projeto pedagógico da UFSB. Isso porque os Cunis incorporam o “[...] conceito de ações afirmativas de fato estruturantes e não meramente episódicas ou paliativas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013, p. 11), ao ampliar ainda mais as condições de acesso em municípios distantes das sedes dos *campi*, o que já estava presente na constituição de uma universidade interiorizada. Essa ação afirmativa de acesso coloca em relevo o desafio da integração à vida acadêmica e viabilização da permanência desses estudantes sem retirá-los de seus locais de origem e moradia.

Com a somatória dessas condicionantes, a UFSB também deveria cumprir o compromisso de implantar as ações afirmativas no acolhimento e na permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013) Isso se daria mediante a adoção de políticas com a finalidade de contribuir para a eliminação das desigualdades sociais ou segregação de qualquer natureza.

Um desenho administrativo incorporando o conceito de assistência estudantil poderia encontrar formas de “[...] minimizar as desigualdades sociais, de gênero, étnico-raciais e regionais, levando-se em conta sua importância para a aplicação e a democratização das condições de permanência no ensino superior dos estudantes comprovadamente em situação de maior vulnerabilidade socioeconômica”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015, p. 3)

Essa concepção se expressa no aproveitamento de referências regionais e nacionais, assim como experiências que vinham sendo concebidas e implementadas em um conjunto de Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) que se articularam em torno do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (Fonaprace) e, nesse fórum, expuseram e debateram casos de sucesso nessa temática.

Trouxe a experiência da Universidade Federal do ABC (UFABC), onde atuei como pró-reitor de Assuntos Comunitários e Estudantis de 2011 ao início de 2014. Isso me possibilitou contribuir na implantação da mesma política com critérios inovadores e, segundo meu ponto de vista, adequados à realidade em que a UFSB está instalada, sensivelmente diversa da realidade da região metropolitana de São Paulo.

A esse conhecimento preexistente, foram agregadas as contribuições de técnicos administrativos, alguns recém-ingressos no serviço público, que suplantarão dificuldades previsíveis pelo ineditismo da atuação. Com esmero, dedicaram apoio fundamental para que se viabilizassem o planejamento e a execução por menorizados da política de ações afirmativas.

CONTEXTO DE CRIAÇÃO DA UFSB, CARACTERÍSTICA DA DEMANDA E DIRETRIZES DA POLÍTICA DE PERMANÊNCIA

A Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social (Prosis) tinha a missão de construir a política de permanência com maior alcance do que um singelo programa de assistência estudantil. Isso significa dizer que deveria se afastar do conhecido assistencialismo de curto e limitado alcance,¹ o qual se procurava evitar desde os primeiros passos da constituição da UFSB.

Essa política também estava inserida na visão global no interior de uma universidade que se propôs criar uma Prosis. Esta tinha como missão integrar as ações de permanência estudantil com as de constituição e manutenção de uma comunidade acadêmica saudável, com qualidade de vida; uma comunidade não só assistida materialmente, mas também com ações estruturais que permitissem a boa convivência e a consciência de que vivemos em um planeta com recursos finitos, daí a responsabilidade tanto internamente como além-muros da universidade. Portanto, a política de permanência, da qual a assistência estudantil fazia parte, possuía desafios mais amplos do que a mera definição de bolsas ou auxílios financeiros destinados aos estudantes mais vulneráveis.

Era de se esperar um novo perfil de estudantes do ensino superior brasileiro, como consequência das políticas inclusivas introduzidas pelo Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) em 2007 e a crescente interiorização do ensino superior no Brasil.

As diretrizes do Reuni – redução das taxas de evasão, ocupação das vagas ociosas e o aumento do número de vagas ofertadas, principalmente no turno

1 Definimos “assistencialismo” de forma não pejorativa, mas conceituando como políticas governamentais e não governamentais que lidam com as necessidades de setores mais vulneráveis da população com ações filantrópicas, de caridade, com o resultado nefasto de criação de dependência dos sujeitos em relação a apoios financeiros ou materiais de diversas ordens – alimentos, vestuário, transporte e outros.

da noite –, ao serem encampadas pelas universidades federais, alteraram fortemente o perfil desse alunado da rede pública federal, que era frequentemente caracterizado pela imprensa brasileira como de elite e que justificava, e ainda justifica, para alguns setores liberais e neoliberais, a cobrança de mensalidades nas universidades públicas.

A combinação do Reuni (governo Lula, Decreto nº 6096/2007) com a Lei de Cotas (governo Dilma, Lei nº 12.711/2012) sinaliza, em termos de política pública no ensino superior, o contexto em que a UFSB surge e define as características dos seus estudantes.

De fato, as decisões da UFSB de aplicar no processo seletivo do Sistema de Seleção Unificado (Sisu) os percentuais das cotas previstas na Lei de Cotas – 50% das vagas destinadas a estudantes oriundos de escolas públicas e a reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas, de acordo com o percentual apurado no censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para cada estado da federação – e ampliá-los foram determinantes para a confirmação do perfil socioeconômico estudantil, como se deu na realização dos processos seletivos nos Cunis, em que se reservaram 85% das vagas para estudantes do ensino médio público. (BRASIL, 2012)

Até cerca de 20 anos atrás, segmentos que lutavam pela inclusão dos negros nas universidades denunciavam a insignificante presença deles no ambiente universitário. Os *rappers* do grupo Racionais MC's, no álbum *Sobrevivendo no inferno*, em 1997, na canção “Capítulo 4, versículo 3”, apontavam que “nas universidades brasileiras, apenas 2% dos alunos são negros”.

A consulta ao Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nos anos de 1995 a 2018² revela que somente a partir de 2011 os dados referentes à raça/cor começaram a ser coletados nas Ifes. Mesmo a partir de 2011, há uma quantidade muito significativa dos que “não declararam” ou que as Ifes informaram que “não dispõem de informações”. A Tabela 1 mostra que, a despeito do grande número de estudantes de graduação que não declaram sua raça/cor, utilizando-se os critérios do IBGE, esse percentual vem caindo: 65,6% em 2011 e 20% em 2018. Pelos critérios utilizados pelas políticas públicas educacionais brasileiras que somam os autodeclarados “pardos” aos “pretos” para a definição da raça/cor “negra”, o percentual triplicou entre 2011 a 2018 (de 12% para 35,8%), tendo se multiplicado quase quatro vezes tanto pardos quanto pretos. Embora não conste dessa tabela, verifica-se que os brancos aumentaram nesse período em cerca de 2,5 vezes.

2 Ver em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>.

TABELA 1 – MATRÍCULAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E A DISTÂNCIA, POR COR/RAÇA NO BRASIL, 2011 A 2018

Ano do Censo	Total	Preta	Parda	Negra (Preta + Parda)	Sem informações
2018	8.450.755	591.161	2.436.411	35,8%	20,0%
2017	8.286.663	532.607	2.157.189	32,5%	25,5%
2016	8.048.701	485.793	1.928.238	30,0%	29,6%
2015	8.027.297	429.632	1.743.002	27,1%	34,9%
2014	7.828.013	338.537	1.395.529	22,2%	45,2%
2013	7.305.977	222.338	908.683	15,5%	58,2%
2012	7.037.688	187.576	746.109	13,3%	62,4%
2011	6.739.689	161.185	646.014	12,0%	65,6%

Fonte: elaborada pelo autor com base em dados do Inep (2018).

O Fonaprace coordenou a aplicação de uma pesquisa de âmbito nacional sobre o perfil dos estudantes de graduação com a finalidade de conhecer e acompanhar a expansão colocada em marcha pelo Reuni, com vistas a aprimorar a política de assistência estudantil das Ifes. A pesquisa foi aplicada com periodicidade variável – 1996, 2003, 2010, 2014 –, e a UFSB participou nesta última edição.

Essas pesquisas comprovaram que, de fato, a baixa representatividade dos negros no ensino superior foi sendo mitigada ao longo dessas últimas duas décadas. Em 2014, já se observava que os estudantes negros correspondiam a 47,6% das Ifes enquanto o IBGE apurou, em 2010, que eram 53,6% da população brasileira.

O perfil de renda dos estudantes também vinha apresentando uma característica que demonstrava a premência de acréscimo de recursos para atender às necessidades de manter os novos universitários, especialmente após a Lei de Cotas, conforme demonstra a Tabela 2:

TABELA 2 – PERFIL DE RENDA DOS ESTUDANTES DAS IFES (1996-2014) E PRIMEIRA TURMA DA UFSB (2014.3), ATÉ 1,5 SALÁRIO MÍNIMO

Renda <i>per capita</i> familiar	Ifes brasileiras (%)				UFSB (%)
	1996/7	2003/4	2010	2014/5 (*)	2014 (*)
Até ½ sm	3,3	0,8	0,5	32,0	2,5
De ½ a 1 sm	10,5	11,1	9,6	22,0	13,9
De 1 a 1,5 sm	30,5	30,9	33,6	12,3	25,6
Total	44,3	42,8	43,7	66,3	42,0

Fonte: elaborada pelo autor com base em dados da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior e Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Estudantis (2016).

(*) Salário mínimo = R\$724,00

É indispensável destacar que o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), regulamentado pelo Decreto nº 7.234/2010, determina que os recursos destinados no orçamento do Ministério da Educação (MEC) para a assistência estudantil atendam à demanda de quem possui até 1,5 salário mínimo de renda *per capita* familiar. Dessa maneira, em 2014-2015, dois terços dos estudantes das universidades federais deveriam ter sido atendidos.

No caso da UFSB, embora seus percentuais não demonstrassem por ocasião do primeiro processo seletivo um perfil de renda tão dramático como a média nacional – no Brasil, em 2014-2015, 66,3% possuíam renda *per capita* inferior a 1,5 salário mínimo –, observava-se que 42% dos estudantes encontravam-se nessa faixa de renda *per capita* familiar, comprovando que quase metade de seu alunado é público-alvo do PNAES.

Esse é um grande desafio a enfrentar, tendo em vista que uma universidade em implantação possui um regime de entrada de estudantes no qual se estima que os recursos para o custeio de bolsas e auxílios devam duplicar no segundo ano e devem seguir em acréscimo constante até a estabilização com o equilíbrio entre a demanda e a saída dos primeiros egressos dos programas de apoio.

No quesito raça/cor, a UFSB revelava um perfil de seus estudantes semelhante ao da população baiana ao apresentar no resultado dos levantamentos realizados em 2014 e 2015, tendo a presença majoritária de negros – 83,2% e 78,6% respectivamente. Essa classificação é baseada em critérios do IBGE, que incorpora os autodeclarados pardos e pretos na categoria “negros”.

TABELA 3 – CARACTERIZAÇÃO SEGUNDO RAÇA/COR DAS PRIMEIRAS TURMAS DE ESTUDANTES DA UFSB (2014 E 2015) E POPULAÇÃO DA BAHIA (2010)

Raça/cor	Bahia (2010) %	UFSB (2014) %	UFSB (2015) %
Amarela	0,4	0,5	0,5
Branca	22,2	14,7	19,4
Indígena	1,1	1,6	1,5
Parda	59,2	61,7	59,2
Preta	17,1	21,5	19,4
Total	100,0	100,0	100,0

Fontes: elaborada pelo autor com base em dados do IBGE (2010) e Universidade Federal do Sul da Bahia (2014-2015).

Essa característica de raça/cor dos estudantes da UFSB vem reforçar as preocupações da gestão universitária em construir uma política de permanência condizente com as necessidades de sua comunidade. Nota-se, portanto, uma forte correlação entre raça/cor e pobreza. Em nosso país, a desigualdade social tem um evidente componente racial.

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE APOIO À PERMANÊNCIA

A concepção inicial da assistência estudantil da UFSB – da fundação até julho de 2014 – previa a oferta de dois tipos de Auxílios de Permanência financeiros: AP 1 e AP 2. Seus valores eram estabelecidos em função da distância da moradia do estudante em relação à sede – AP 1: R\$ 200 para aqueles que residiam até 50 km das sedes dos *campi*; e AP 2: R\$ 450 para os que residiam além dessa distância.

Esse formato de assistência visava contemplar as teses de Coulon (2008), com uma escala progressiva de envolvimento dos estudantes assistidos em atividades acadêmicas. Gradualmente, os estudantes beneficiados com os auxílios financeiros deveriam dedicar uma parte de sua carga horária a atividades que teriam o potencial de afiliá-los à universidade. Por isso, essas atividades seriam realizadas logo na chegada dos estudantes, “[...] ampliando as possibilidades de enfrentamento da fase de profundo estranhamento em relação ao ambiente da universidade típica do primeiro ano” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015), conforme a sistematização programática constante da Tabela 4:

TABELA 4 – PROPOSTA DE RELAÇÃO AUXÍLIO FINANCEIRO X DEDICAÇÃO DO ESTUDANTE EM ATIVIDADES AFILIATIVAS (GESTÃO PROSIS 2013-2014)

Ano	Objetivo	Atividades	Carga horária de dedicação semanal (*)	
			AP 1	AP 2
1º ano	Integração acadêmica	Compreensão do funcionamento da universidade	20%	40%
2º ano	Extensão acadêmica	Contato com a sociedade	20% a 25%	40% a 50%
3º ano	Pesquisa acadêmica	Envolvimento em projetos de pesquisa	20% e 30%	40% e 60%
4º ano	Iniciação ao ensino	Monitoria na UFSB ou rede pública	35%	70%

Fonte: adaptada de Paula e demais autores (2014).

Nota: (*) Percentual de dedicação às atividades em relação à carga horária semanal de estudos.

Essa proposta, anterior ao início das aulas, que se deu em setembro de 2014, pressupunha a organização inicial da Atividade de Orientação Acadêmica (AOA), cujo plano de 2014 previa dois docentes orientadores para cada 30 estudantes. Os docentes teriam a missão de acompanhar os estudantes em todo o percurso, na elaboração e execução de planos de trabalho.

A AOA interpretava o *Plano Orientador* da UFSB, destacando a autonomia dos discentes e a disponibilização de uma tutoria por parte da instituição:

Um modelo pedagógico centrado na escolha do estudante e na educação como condição de emancipação cidadã cria condições para que o estudante possa sempre escolher, *sob tutoria*, grande parte dos componentes curriculares, o ritmo e a intensidade de estudos, os lugares nos quais deseja estudar, preservando sempre a presença física *nos encontros com seus professores e tutores*. Tal atitude extrapola o tempo/espaço de sala de aula, anfiteatro, laboratório e outros lugares convencionais de ensino. Nesse ambiente, que inclui eventos pontuais e processos, os docentes não negligenciarão as contingências como potencialidade educativa, acolhendo a diversidade e os múltiplos olhares propulsores das trocas de experiências e da sociabilidade necessária no processo de ensino-aprendizagem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 59, grifo nosso)

A concepção do plano de 2014, realizada por equipe que já possuía experiência em execução de ações afirmativas ligadas à assistência ao estudante, trazia uma importante e inovadora visão ao mesclar e condicionar o aporte financeiro a um processo gradativo de fixação dos estudantes.

Um dos problemas dessa proposta era o alcance limitado da política aos estudantes bolsistas, pois somente a esses seria devida uma vinculação de carga horária compulsória em contrapartida ao recebimento dos auxílios de permanência. Para compensar, as equipes de tutores seriam responsáveis pelo acompanhamento de todos os estudantes, indistintamente, ampliando o alcance da estratégia, mas sem obrigações para aqueles estudantes não assistidos. Os docentes obtinham, para essa atividade, os créditos equivalentes a duas horas semanais, computáveis em processos de progressão e promoção na carreira, e todos os estudantes poderiam contabilizar as horas de AOA para as atividades complementares necessárias à futura integralização dos créditos em seus respectivos cursos.

A inovadora proposta não foi abandonada, mas a dependência do papel desempenhado pelos tutores causou uma paralisia quando grande parte dos docentes não aderiu às AOA. Em consequência, essa ação ficou dependendo da condução da Prosis por meio de sua reduzida estrutura administrativa e prejudicada por sua não ascendência hierárquica sobre os docentes que estavam sob a direção dos decanatos dos Institutos de Humanidades, Artes e Ciências (Ihacs).

Ao mesmo tempo, era necessária a adequação desse modelo inicial de AP 1 e AP 2 às normas do PNAES, que previam diversas categorias de atendimento com necessidade de aporte financeiro institucional de naturezas diversas em questões relacionadas a moradia, alimentação, transporte, atenção à saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico; acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência; transtornos globais do desenvolvimento; altas habilidades e superdotação.

Essa necessidade de ampliação da concepção inicial, que faria a UFSB se alinhar às demais Ifes já implantadas, levou a Prosis a formular e submeter ao Conselho Universitário (Consuni) a criação do Programa de Apoio à Permanência (PAP) com a finalidade de oferecer ao estudante de graduação as condições

adequadas para adaptar-se à vida acadêmica com qualidade e contribuir para a redução da retenção e da evasão escolar por meio da assistência estudantil.

A Prosis desenhou um programa que deveria atuar em todas as áreas definidas pelo PNAES, implantando de forma progressiva os editais de bolsas e auxílios financeiros, além de outras ações que não implicassem diretamente a utilização de recursos do orçamento.

O PAP foi aprovado por meio da Resolução Consuni nº 7, de março de 2015, e reformulado na Resolução nº 1, publicada em 21 de janeiro de 2016. Nela, estruturava-se a PAP do ponto de vista financeiro, na transformação dos antigos AP 1 e AP 2 em Bolsas de Apoio à Permanência (BAPs) e dez novos auxílios – alimentação, idiomas, intercâmbio, creche, material didático, mobilidade, acessibilidade, evento, emergencial e instalação.

O PAP manteve a obrigatoriedade de que os estudantes contemplados com as BAPs dedicassem parte do seu tempo – oito horas semanais – em atividades de projetos formulados por docentes e técnicos administrativos da UFSB. Os projetos seriam depositados em um banco de projetos e ficariam disponíveis aos estudantes bolsistas.

Àqueles contemplados com os auxílios, não se exigiria a contrapartida de horas de dedicação a projetos, desobrigando esses estudantes com vulnerabilidades específicas – detectadas em editais e verificadas pelos técnicos sociais por meio de metodologia adequada – e cujas necessidades de sustentação financeira primordiais (alimentação, moradia, transporte) deveriam ser provisionadas independentemente de uma dedicação aos projetos, liberando-os para a dedicação aos componentes curriculares cursados.

Apesar de a política de permanência ter se estruturado em sua perspectiva conceitual (banco de projetos e tutoria) e financeira (bolsas e auxílios), restaram ausentes o suporte psicopedagógico e a orientação aos demais estudantes, faltando interlocução e produção entre docentes e discentes da universidade. Isso comprometeu profundamente a implantação da política de permanência. Essa ausência da tutoria estudantil realizada por docentes poderia ser suprida por servidores técnico-administrativos vinculados à Prosis. Porém, o mesmo não ocorreu pelo isolamento da pró-reitoria no *campus* Jorge Amado, sem possibilidades de intervenção estruturada em todos os *campi*.

FIM PRECOCE DAS ATIVIDADES DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA

As AOAs tiveram início em setembro de 2014, com os primeiros estudantes da UFSB. Havia uma dupla de docentes orientadores por turma, constituída de 40 estudantes, sob a supervisão da Prosis.

As AOAs sofreram resistência por um expressivo número de docentes que não compreendiam essa atividade de monitoria estudantil como parte integrante

de suas atribuições profissionais, tendo sido paulatinamente negligenciadas. Também os decanos dos Ihacs que tinham a responsabilidade de organizar as duplas de orientação deixaram de fazê-lo. Foram ignoradas as bases conceituais e políticas dispostas no *Plano Orientador* da UFSB e que traduziam um aspecto fundamental do projeto político pedagógico que garantia as condições de permanência dos estudantes.

Com a finalidade de revigorar e institucionalizar as AOA's, foi aprovada, em maio de 2016, por meio da Resolução do Consuni nº 6, a transferência da coordenação das AOA's da Prosis para a Diretoria de Ensino e Aprendizagem da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica (Progeac), que poderia reinseri-las no planejamento acadêmico. Os “considerandos” dessa normativa enumeravam sua importância para a política de permanência estudantil:

[...] considerando:

A Carta de Fundação da UFSB que a partir da missão de promover Integração Social preconiza a adoção de ‘medidas eficazes que promovam acolhimento e permanência de estudantes em situações de vulnerabilidade’, contribuindo para a redução da retenção e da evasão escolar;

O Disposto no item VI – Política de Atendimento aos Discentes, das Instruções para Elaboração do Plano de Desenvolvimento Institucional que orienta a aplicação do art. 16 do Decreto 5.773 de 9 de maio de 2006 que recomenda em seu a “menção à existência de serviços de encaminhamento profissional, de apoio pedagógico (orientação acadêmica), de acompanhamento psicopedagógico; facilidades para o acesso às informações do registro acadêmico...” entre outras indicações;

O disposto na Resolução nº 1/2016 da UFSB, que normatiza o Programa de Apoio a Permanência do estudante de graduação da UFSB. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2016)

Entretanto, a despeito da existência dessas normas, a partir do momento em que as AOA's foram regulamentadas e alocadas para a Progeac, todo o seu significado na política de permanência estudantil foi abandonado. O papel dos docentes como tutores que acompanhariam os estudantes em seu percurso acadêmico, procurando romper com a lógica de abandono e evasão, veio a ser descoordenado, desperdiçado, inutilizado.

LOCALIZAÇÃO DOS CAMPI COMO FATOR DE (IN)SUSTENTABILIDADE E (IM)PERMANÊNCIA

Um tema que se discute nas salas de aula, corredores e instâncias administrativas da UFSB diz respeito à localização adequada de seus *campi*, levando-se em conta questões de acesso, visibilidade e inserção local e regional. Durante nossa

participação na gestão universitária, no Conselho de Gestão, defendi a localização das instalações dos *campi* nas áreas centrais das cidades-sede, especialmente no município de Itabuna, onde está a reitoria da UFSB, preferencialmente ocupando vazios urbanos ou edifícios já existentes e subutilizados.

A localização dos *campi* tem grande importância em se tratando da temática da permanência estudantil, porquanto a inserção do *campus* na cidade está intrinsecamente relacionada às condições de acesso físico e aos serviços necessários para o pleno desenvolvimento de atividades que não se realizam exclusivamente em um *campus* universitário, como: morar, alimentar – incluindo os finais de semana e todas as horas vividas extracampus –, divertir-se, socializar, buscar serviços de saúde e de lazer.

Elaine Calderari, arquiteta e pró-reitora da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em sua tese de doutorado (*Des)continuidades e rupturas nos espaços urbanos contemporâneos: reflexões sobre o papel dos novos campi universitários*, traz um estudo realizado na Holanda. O estudo foi publicado em 2014 por Alexandra den Heijer e George Tzovlas no livro *The European Campus: heritage and challenges*. Calderari (2017, p. 109), citando Tu Delft (2016), resume o que o grupo de pesquisadores holandeses conclui na pesquisa, que envolveu 850 universidades europeias:

1. reconsideração referente ao trabalho acadêmico (individual), onde o trabalho coletivo pode ser visto também como um troca de conhecimento e interação de diferentes públicos;
2. criação de ambientes de aprendizagem flexíveis e com mais áreas de estudo;
3. substituição de edifícios escolares obsoletos e inadequados x desenvolvimento tecnológico;
4. investimento em laboratórios state-of-the-art, ou seja, que podem ser compartilhados para diminuição nos custos operacionais;
5. utilização de funções não acadêmicas, como residencial, instalações desportivas e comerciais, restaurantes, empresas e outras funções;
6. revitalização de edifícios antigos, incluindo monumentos históricos como atrativos turísticos da cidade;
7. otimização do uso e da ocupação dos espaços físicos existentes com a ampliação de horários (à noite, fins de semana, cursos de verão);
8. exploração do espaço de deslocamento (circulação: corredores, vazios, átrios, escadas, entre outros) – por dentro e por fora – para localização de novas funções e/ou compartilhamento com a cidade;
9. utilização de ‘ferramentas inteligentes’ para obter mais controle e monitoramento sobre o uso e ocupação dos espaços/atividades, analisados e indicados pelos próprios usuários (pesquisas de satisfação dos usuários);
10. uso de tecnologias sustentáveis (consumo de energia, água, emissão de CO buscando a redução dos custos operacionais [...]).

Esse conjunto de características traz para o contexto de implantação de uma universidade nova a responsabilidade de se apresentar como “modelo”, exemplo para a cidade e região. Quando opta por uma implantação inspirada nas universidades tradicionais brasileiras, que escolhem áreas localizadas nos arredores

das cidades com um padrão de ocupação que lembra o criticado urbanismo moderno com seu zoneamento conservador e encravado em paraísos arborizados, essa universidade demonstra pensar somente em si. Busca o conforto de sua comunidade de usuários e vira as costas para a sociedade que a sustenta e que é o motivo de sua existência.

Essa opção tem consequências graves para a sustentabilidade, conceito-chave inserido na proposta da UFSB e cuja localização de seus *campi* e a desconexão com áreas já urbanizadas ela nega. Essa negação se evidencia na exigência de deslocamento diário de centenas de pessoas, o que irá se estender por décadas, aumentando progressivamente a “pegada ecológica” universitária, em vez de reduzi-la.

A decisão tomada pela direção da UFSB seguiu, provavelmente inconsciente, uma corrente presente na América Latina na primeira metade do século XX, muito influenciada pelos Congressos Internacionais de Arquitetura Moderna (Ciam) e a *Carta de Atenas*, de Le Corbusier, e que prosseguiu ao longo de todo o século XX. Secundariamente, as experiências da década de 1960 tiveram grande influência da presença no país do consultor americano Rudolph Philippi Atcon (1940-1995).

De acordo com Calderari (2017), Atcon teve grande participação nas décadas de 1950 e 1960 na concepção da universidade brasileira, sendo possível enxergar suas influências nos *campi* em que foi o consultor direto, e indiretamente em diversos outros *campi*, deixando também seus rastros com o *Manual sobre o planejamento integral do campus universitário*, de 1970. Sua atividade profissional no Brasil registra passagens no Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes, 1973), junto ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (Crub, 1966) e a realização das consultorias, no Brasil e na América Latina, em nome da Organizações dos Estados Americanos (OEA) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). (ALBERTO; INHAN; MIRANDA, 2016)

Dois motivos justificariam essa decisão de reunião de cursos em um único *campus*: o econômico, para melhorar as condições de gestão, e a integração acadêmica, ao possibilitar a integração das várias áreas do conhecimento dispersas, reunindo a comunidade acadêmica em um mesmo local.

As duas justificativas são questionáveis. A motivação econômica se fragiliza uma vez que os custos para a construção de edifícios não se reduzem a essas novas edificações. Ao recomendar a transferência para grandes glebas fora da malha urbana, os gastos com infraestrutura e manutenção nessas novas áreas seriam, ao longo do tempo, muito superiores às despesas iniciais com as edificações das unidades de cada curso, faculdade ou departamento, sem contar que as instituições passam a fornecer transporte gratuito ou subsidiado aos seus estudantes, funcionários e professores para que se desloquem até os novos *campi*.

As vantagens de uma suposta integração acadêmica e social só teriam efetiva condição de se realizar em um hipotético modelo que rompesse com a departamentalização e fracionamento dos cursos e a consequente separação em

edifícios autônomos com suas estruturas de salas de aula, laboratórios, administrações próprias, restaurantes e áreas de encontro.

O que se observa na realidade é que não somente estudantes, mas também professores e funcionários passam toda a sua vida na universidade sem conhecer e se relacionar com os colegas de outros cursos e departamentos. Anos se passam sem que os membros da comunidade acadêmica sequer se conheçam, se fechando em pequenos círculos de contatos acadêmicos e amizades por afinidades pessoais.

Os custos para a região e, em última instância, para o planeta são contabilizados pela longínqua localização da universidade em relação aos centros urbanos. O *campus* Jorge Amado dista cerca de 8 km do centro de Itabuna – terminal rodoviário intermunicipal – e aproximadamente 27 km do centro comercial de Ilhéus, onde predomina a circulação do transporte coletivo. O *campus* Sosígenes Costa dista 12 km do acesso principal de Porto Seguro. Essa realidade contradiz o *Plano Orientador*, a *Carta de Fundação e Estatuto da UFSB*, as ementas de inúmeros componentes curriculares e, enfim, o discurso de dirigentes, docentes e técnicos.

Não se pode negar que a UFSB mantém práticas que procuram se alinhar às perspectivas da sustentabilidade. São admiráveis as iniciativas adotadas, desde sua fundação, no que concerne à realização de atividades comemorativas, participação de comissões, fóruns regionais ligados ao meio ambiente, articulação e apoio a entidades que lidam com a reciclagem de resíduos, recursos hídricos, eficiência energética e incentivo à agroecologia.³ São elogiáveis as soluções sanitárias e energéticas, como aquelas previstas no bloco pedagógico do *campus* em construção, no km 22 da BR 415 (Ilhéus-Itabuna), e como os projetos descritos em peça publicitária disponibilizada no *site* da universidade⁴ e no Facebook:

Os projetos em construção seguem diretrizes de sustentabilidade ambiental: eficiência energética, aproveitamento de água da chuva, segregação e tratamento das águas residuais dos edifícios, cobertura com placas fotovoltaicas, teto-jardim, piso permeável para recarga do lençol freático e paisagismo feito com plantas nativas da Mata Atlântica local. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2018)

Entretanto, essas medidas descritas nos projetos de engenharia e arquitetura são tópicas e pontuais. Ficam na escala do lote e da edificação, ignorando o isolamento e a desconexão do *campus* em relação às cidades que os acolhe. Ironicamente, cabe aos estudantes que necessitam do transporte, alimentação, moradia e todos os demais serviços inerentes à sua vida de jovem e cidadão em formação o sacrifício diário dado pelo deslocamento pendular moradia-universidade. Cabe

3 Ver publicação da programação comemorativa ao Dia do Meio Ambiente. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/component/content/article/828-ciclo-de-atividades-dia-mundial-do-meio-ambiente>.

4 Apresentadas no vídeo: “Perspectivas das obras do *Campus* Jorge Amado”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Lgv8pGKrOXw>.

reivindicar da UFSB que providencie o transporte coletivo, o restaurante universitário, o atendimento médico, a creche, a agência bancária, a farmácia etc.

O que a UFSB tem feito é transferir essa responsabilidade do suprimento das demandas estudantis para as prefeituras municipais. Por conta disso, ocorreram recorrentes manifestações estudantis em Porto Seguro, com o apoio institucional e de seus docentes e técnicos administrativos.⁵ De qualquer modo, a insustentabilidade desses *campi* fora da malha urbana é evidente, e quem arca com as consequências dessa decisão é a sociedade brasileira, por meio dos impostos que sustentam o custeio da educação superior.

Portanto, é impossível deixar de questionar a localização dos *campi* e sua importância para a política de permanência na universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde o início das atividades acadêmicas da UFSB, passando pelo período de minha gestão na Prosis, a concepção, institucionalização, planejamento e execução da política de permanência estudantil nessa universidade alternaram momentos distintos – uns de extraordinária inovação e caráter transformador; outros de retrocessos em vários sentidos.

Retrocessos como: a dificuldade em contar com o engajamento dos docentes no processo de afiliação dos estudantes por meio da resistência à tutoria nas AOA's e a omissão dos decanos dos Ihacs em relação a essas atividades; a condução equivocada da alta administração da universidade em relação à centralização funcional no *campus* Jorge Amado, que limitou a execução da política; a opção atrasada e equivocada, também da reitoria, em negociar os terrenos para a implantação dos *campi* de Itabuna e Porto Seguro fora da malha urbana dessas cidades revelam desprezo pelo princípio da sustentabilidade ao ser confrontado com as melhores práticas em mobilidade urbana.

A despeito dessa análise crítica, destaca-se que o projeto da UFSB está apenas no início de sua implantação. Na política de permanência estudantil, consolidaram-se algumas práticas, devidamente institucionalizadas. Elas possibilitaram o caminho de implantação de um programa máximo e amplo (PAP) e a gestão de implantação progressiva, antecipando e trocando as reivindicações do movimento estudantil por planejamento.

Algumas decisões dessa política, como a recusa de construção e operacionalização de um restaurante universitário, viabilizando os auxílios-alimentação

5 Em artigo publicado no *site* da UFSB, são enaltecidas as mobilizações estudantis em torno do tema transporte público no *campus* Sosigenes Costa (Porto Seguro), dificuldade causada pela própria universidade, que instalou seu *campus* em local que não era suprido por linhas de ônibus regulares. Ver em: <http://www.ufsb.edu.br/component/content/article/892-estudantes-do-csc-mobilizam-a-comunidade-academica-o-poder-publico-e-empresa-para-propor-melhorias-para-o-transporte-coletivo>.

com faixas variáveis de subsídios em função da renda dos estudantes, foi uma decisão acertada. Isso desobriga a universidade de atuar em área que não diz respeito diretamente à missão de ensino, pesquisa e extensão. Mas, mesmo com essa posição, a UFSB falhou ao não viabilizar espaços de alimentação para toda a comunidade acadêmica nos *campi*, com qualidade e preços adequados, criando um incômodo entre os estudantes e levando-os à reivindicação por um “bandeirão” em cada *campus*.

Finalmente, fica a preocupação com os caminhos pelos quais a UFSB e seus órgãos de gestão conduzirão a universidade. As pistas lançadas a partir de 2018 não deixam muitas esperanças para esse projeto que se lançou inovador.

Em março de 2019, medidas drásticas aprovadas pelo Consuni, como a reforma com a descaracterização da Formação Geral (FG),⁶ com a flexibilização da interdisciplinaridade e a possibilidade de escolha precoce e disciplinar do (per)curso universitário, assim como a extinção das Áreas Básicas de Ingresso (ABIs) e a entrada direta nas Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) nos Cunis, negam premissas básicas de mobilidade e que estão intrinsecamente relacionadas à política de permanência estudantil.

Como fazer para manter os avanços e evitar atrasos nos anos que virão? É possível evitar que a UFSB retroceda aos padrões das universidades do século XX?

REFERÊNCIAS

ALBERTO, Klaus Chaves Alberto; INHAN, Gabriela; MIRANDA, Clara. Rudolph Atcon e o planejamento do campus da Universidade Federal do Espírito Santo. *Óculum*, Campinas, v. 13, n. 2, p. 237-254, jul./dez. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Brasil); FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE ASSUNTOS ESTUDANTIS. *IV Pesquisa do perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das IFES brasileiras*: 2014. Uberlândia: ANDIFES: FONAPRACE, 2016.

BRASIL. Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm. Acesso em: 18 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 16 maio 2018.

6 A Parte III deste livro, “Formação Geral, formação cidadã”, trata especificamente sobre o tema da FG da UFSB.

CALDERARI, Elaine Saraiva. *(Des)Continuidades e rupturas nos espaços urbanos contemporâneos: reflexões sobre o papel dos novos campi universitários*. 2017. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Instituto de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

FERREIRA, Sandro Augusto Silva *et al.* *Plano de atividades da Prosis*. 12 jul. 2014. Não publicado.

HEIJER, Alexandra den; TZOVLAS, George. *The European campus: heritage and challenges*. Delft: Delft University of Technology, 2014. Disponível em: <https://books.bk.tudelft.nl/index.php/press/catalog/download/isbn.9789081728324/442/5671?inline=1>. Acesso em: 6 dez. 2018.

IBGE. *Censo 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INEP. *Sinopse estatística da educação superior 2017*. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 6 jun. 2018.

INEP. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação*. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 8 jun. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Carta de fundação e estatuto da UFSB*. Itabuna: UFSB, 2013. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social. *Relatório de Gestão 2014*. Itabuna: UFSB, 2015. Disponível em: https://www.ufsb.edu.br/images/Documentos/Relat%C3%B3rios_de_Gest%C3%A3o/Relatorio-Gestao-2015.pdf. Acesso em: 6 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social. *Perfil do Estudante da UFSB*. 2014-2015. Não publicado.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. [*Quer ver como o futuro Campus Jorge Amado vai ficar*]. Itabuna, 10 abr. 2018. Facebook: <https://www.facebook.com/faceufsb/>. Disponível em: https://www.facebook.com/pg/faceufsb/posts/?ref=page_internal. Acesso em: 6 dez. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Resolução nº 006/2016*. Dispõe sobre a Atividade de orientação Acadêmica no âmbito da Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna, 12 maio 2016. Disponível em: http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-N%C2%BA-006_2016-OAO.pdf. Acesso em: 12 mar. 2019.

CAPÍTULO 6

A EXPERIÊNCIA DO PET-SAÚDE/GRADUASUS ação e formação no território

ITA DE OLIVEIRA E SILVA

JANE MARY DE MEDEIROS GUIMARÃES

VANNER BOERE

MARISTELA MIDLEJ SILVA DE ARAÚJO VELOSO

INTRODUÇÃO

Os cursos *intercampi* de Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), baseados no *Plano Orientador* e nos projetos pedagógicos dos cursos, tentam, em vários aspectos, resilir com a educação tradicional e desenvolver alternativas para melhoria da formação profissional em saúde voltada para a promoção da saúde, compreensão e defesa do Sistema Único de Saúde (SUS), com enfoque na integração ensino-serviço-comunidade, em confronto com a formação profissional em saúde no Brasil, a qual historicamente tem se distanciado dos valores de promoção da saúde de pessoas e coletividades. (ALMEIDA-FILHO, 2014; AYRES; 2010; MATTOS, 2001) Nesse contexto, a UFSB, busca, de forma prática, avançar no processo de formação dos profissionais da saúde, uma vez que agrega elementos estratégicos para superar a fragmentação clássica entre aprendizagem teórica e as vivências práticas. (BREHMER; RAMOS, 2014)

Sendo assim, o BI em Saúde tem como prioridade formar egressos que respondam às demandas sociais e também às necessidades individuais e coletivas

da população, com plena consciência de cidadania, inseridos em um contexto de desafios estruturais e funcionais em saúde inadiáveis, comprometidos com a qualidade técnica e com princípios éticos e humanitários do SUS.¹ (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014)

A estrutura curricular da UFSB em modelo de ciclos de formação possibilita maior autonomia nos processos pedagógicos e formação de cidadãos críticos, socialmente referenciados, capacitados a intervir na realidade, solucionar problemas, a partir de uma perspectiva interdisciplinar e interprofissional, que dialoga com estruturas curriculares e práticas pedagógicas. Essa formação modifica o campo das práticas, no qual os estudantes integram um aprendizado interprofissional com foco na atenção integral à saúde, possibilitando a consolidação da visão interdisciplinar e solidária na formação universitária. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014)

As Práticas Integradas e os componentes curriculares do bloco temático Promoção e Vigilância em Saúde possibilitam a inserção dos estudantes no território e a articulação com projetos extensionistas, envolvendo profissionais da saúde, comunidades e estudantes, favorecendo a constituição de Equipes de Aprendizagem Ativas (EAAs) e a formação profissional dos estudantes coerente com os princípios finalísticos do SUS, ou seja, universalidade, integralidade e descentralização.

Com o objetivo de ampliar as possibilidades de atuação dos estudantes no território e permitir uma relação mais efetiva e estreita com a rede de saúde, os professores de BI em Saúde elaboraram projetos extensionistas voltados para os cursos de Medicina, Psicologia e Saúde Coletiva, para concorrerem ao Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/GraduaSUS), período referente a 2016-2017. O PET-Saúde/GraduaSUS contemplou projetos que se propuseram desenvolver mudanças curriculares alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cursos na área de saúde e qualificação dos processos de integração ensino-serviço-comunidade entre o SUS e as instituições de ensino.

Dentre os projetos aprovados, estão “Comunicação, educação e promoção da saúde” e “Vigilância, controle de zoonoses e prevenção de acidentes com animais no âmbito da saúde da família”, que atuaram especialmente na cidade de Itabuna. Os projetos contemplaram a participação da comunidade, docentes, discentes e profissionais de saúde em exercício, vinculados aos Ministérios da Educação (MEC) e da Saúde, fortalecendo a articulação entre a UFSB e a Secretaria Municipal de Saúde de Itabuna. A articulação ensino-serviço-comunidade vem sendo incentivada desde a publicação da Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, que, em seu artigo 27, parágrafo único, reconhece que os serviços públicos integrantes do SUS “constituem campo de prática para o ensino e a pesquisa”,

1 O SUS consagra princípios doutrinários – universalidade, equidade e integralidade – da atenção à saúde da população brasileira; e organizativos – a descentralização, a regionalização, a hierarquização e a participação social. (BRASIL, 1990)

possibilitando, assim, a organização de ações de integração ensino-serviço-comunidade no território, a aproximação entre os cursos de graduação em saúde e o SUS e uma melhoria da qualidade do atendimento à população.

Sendo assim, este texto visa descrever e analisar se as ações desenvolvidas pelos projetos contribuíram para a visão crítica da sociedade e da saúde pelos futuros profissionais da saúde, através do trabalho em colaboração, troca de conhecimentos, exercício da interdisciplinaridade e interprofissionalidade.

PET-SAÚDE/GRADUASUS E INTERPROFISSIONALIDADE

O PET-Saúde/GraduaSUS e os projetos nele desenvolvidos tendem a provocar um novo olhar para a configuração dos saberes e práticas cotidianas nos serviços de saúde, sendo que muitos são os atores sociais que participam dessa integração e se beneficiam direta e indiretamente dela. Para os tutores, docentes da UFSB, especialmente aqueles que não possuíam um maior contato com a realidade do território e atuação dos profissionais da rede de atenção básica, foi possível articular teoria e prática, fundamental para qualificarem suas aulas, atendendo o que preconiza o *Plano Orientador*, principalmente no tocante à promoção da aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas, tais como a aprendizagem baseada em problemas.

Para os preceptores, profissionais do SUS, a integração ensino-serviço-comunidade possibilitou a reflexão da realidade do sistema de saúde brasileiro, integração nas EAAs e a participação no processo formativo dos estudantes. Além disso, o projeto promoveu a integração de conhecimentos entre preceptores e tutores, potencializando a interdisciplinaridade e o trabalho em equipe como característica da interprofissionalidade, compreendida como o desenvolvimento de práticas colaborativas entre profissionais de diferentes áreas de formação que trabalham em equipe multidisciplinar para prestar assistência de qualidade a pacientes, famílias e comunidades. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2010)

No caso específico de Itabuna, a representatividade da comunidade foi inserida na equipe do projeto através do líder comunitário, pelo reconhecimento da sua importância na participação do diagnóstico das necessidades de saúde no território, bem como pela sua responsabilidade na melhoria das condições de vida do ponto de vista do coletivo. Essa proximidade possibilitou seu retorno aos estudos como aluno especial em diversos componentes curriculares na área da saúde da UFSB, ampliando o diálogo entre a comunidade e universidade.

Para os estudantes, a experiência do trabalho em equipe e em colaboração permitiu a compreensão da necessidade do respeito à diversidade étnica, social, econômica e cultural e também a participação em ações com foco na mudança das condições de saúde do território, com um olhar diferenciado, sensível para as populações vulneráveis. Além disso, contribuiu com sua formação, a partir de metodologias ativas, aprendizagem compartilhada para a solução dos problemas de saúde

do território, através do planejamento e avaliação de intervenções com foco na educação em saúde, para promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos.

Educação em saúde é um processo educativo de construção de conhecimentos em saúde com o objetivo de apropriação dos temas pela população, contribuindo para aumentar a autonomia das pessoas no seu cuidado e no debate com os profissionais e os gestores para atender às suas necessidades de atenção de saúde. (BRASIL, 2006) A inserção dos estudantes nas redes dos serviços de saúde favoreceu a formação integral, preparando os estudantes para atuação profissional (FARIA et al., 2018), e possibilitou o desenvolvimento de habilidades e competências técnico-científicas, iniciativa, criatividade e cidadania.

Para a comunidade usuária nas unidades básicas de saúde, o levantamento de necessidades de saúde do território e a implementação de ações de educação e saúde com foco na qualidade de vida incentivaram o autocuidado integral e esclareceram dúvidas sobre as doenças prevalentes no território e a organização da rede de atenção no município.

Em suma, o PET-Saúde/GraduaSUS viabilizou o planejamento, a implementação e a avaliação dos projetos de intervenção, envolvendo estudantes, Agentes Comunitários de Saúde (ACS), profissionais de saúde da atenção básica, professores do ensino fundamental e membros da comunidade para atender às necessidades de saúde do território.

PROCESSO DE INTEGRAÇÃO DO ENSINO-SERVIÇO-COMUNIDADE NO CAMPUS JORGE AMADO

A integração do ensino-serviço-comunidade foi viabilizada, por um lado, pela adesão ao PET-Saúde em colaboração com a Secretaria Municipal de Saúde de Itabuna, que permitiu aos estudantes vivências na comunidade e na estrutura organizativa do SUS. Por outro, foi viabilizada pela organização curricular do BI em Saúde, articulada sobre uma base intertransdisciplinar e integradora, que prioriza e respeita as matrizes culturais dos sujeitos diante de sua realidade regional. (ALMEIDA-FILHO, 2014)

A inserção precoce de estudantes nos serviços de saúde ainda no primeiro ciclo dos cursos de graduação permitiu aos profissionais da atenção básica, ACS e estudantes do BI em Saúde compartilhar saberes e práticas do território, garantindo a conformidade entre ensino-pesquisa-extensão através do uso de metodologias ativas de aprendizagem se configurando no alicerce para o desenvolvimento das atividades acadêmicas no âmbito do SUS. As metodologias de aprendizagem ativas demonstram resultados positivos na autonomia do estudante ao estimular processos de ensino-aprendizagem crítico-reflexivos, possibilitando ao estudante o compromisso com seu aprendizado a partir de situações de ensino próximas de sua realidade, cuja reflexão gera curiosidade e desafia os alunos a buscarem soluções para esses problemas. (DÍAZ BORDENAVE, 2007; LUCKESI, 1991)

O primeiro desafio para garantir a integração do ensino-pesquisa-extensão foi organizar as EAAs com os bolsistas do PET-Saúde – professores-tutores, profissionais da saúde-preceptores e estudantes selecionados através de edital –, ACS e estudantes dos componentes curriculares de Práticas Integradas de Promoção e Vigilância em Saúde; Territorialização e Análise de Situação de Saúde; Práticas Integradas de Promoção e Vigilância em Saúde em Espaços de Convivência: Planejamento e Intervenção, Educação Popular em Saúde; Concepção e Formação; e Bases Morfofuncionais. Em 2018, foram inseridos nas EAAs seis residentes de diversas especialidades – dentista, psicólogo, assistente social, educador físico, entre outros –, e as práticas seguiram o mesmo modelo adotado durante a implementação dos projetos no território em referência.

O segundo desafio foi possibilitar às EAAs realizar a territorialização, análise e diagnóstico da situação de saúde do território de Nova Ferradas, localizado na periferia do município de Itabuna, constituído pelos bairros de Nova Esperança, Fernando Gomes e Nova Ferradas, com precárias condições de vida e de trabalho. O produto desse levantamento possibilitou identificar as necessidades de saúde da população e subsidiar a elaboração dos projetos de intervenção pelas EAAs ainda no seu primeiro ano de implantação.

O terceiro desafio foi a validação dos projetos de intervenção no território. Optou-se pela estratégia “roda de conversa” para privilegiar os compartilhamentos de saberes e relatos de experiências dos estudantes matriculados no componente curricular Práticas Integradas de Promoção e Vigilância em Saúde em Espaços de Convivência, da equipe de enfermeiras e dos ACS da Unidade Saúde da Família (USF) Ubaldo Dantas, localizada no território de Nova Ferradas. Esse encontro garantiu o protagonismo dos estudantes e possibilitou a reconstrução dos projetos de intervenção em colaboração.

Outro desafio foi articular a implementação dos projetos de intervenção pelas EAAs no território de Nova Ferradas e, posteriormente, em outros territórios. As ações foram voltadas para atender às necessidades de saúde do território com foco na educação em saúde e foram implementadas de forma integrada pelos dois subprojetos do PET-Saúde.

Por fim, garantir a participação dos professores da rede pública do município nos encontros formativos nos momentos que antecederam a implementação dos projetos de intervenção foi o maior desafio encontrado, em virtude da incompatibilidade de horários se comparado com a disponibilidade e participação das equipes de ACS.

AÇÕES DE EDUCAÇÃO E SAÚDE: INTERDISCIPLINARIDADE ALÉM DOS MUROS DA UFSB

A concepção de um novo modelo de atenção requer mudanças nas práticas de saúde, que, por sua vez, pressupõem mudanças na formação da força de trabalho

para o SUS. Para Almeida-Filho (2013, p. 1682), o modelo de educação em saúde ainda predominante no Brasil “treina técnicos competentes, porém pouco comprometidos com as políticas públicas de saúde”. O autor alerta para a importância de se propor, gerar e promover uma cultura político-pedagógica orientada ao SUS.

Para atender à formação de sujeitos com perfil que viabilize a transformação do modelo de atenção, a UFSB propõe formar profissionais capazes de “[...] aprender continuamente, analisar criticamente e compreender limites e impactos do conhecimento e suas tecnologias, hábil tecnicamente, sem prescindir dos requisitos humanísticos, éticos e solidários para o trabalho e a vida em sociedade”, possibilitando a “[...] formação de sujeitos mais maduros, cômicos de sua vocação e de sua posição social, capazes de analisar criticamente suas decisões [...]”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 50)

Para implementar as ações dos projetos de intervenções elaborados pelos estudantes matriculados nos componentes curriculares Práticas Integradas de Promoção e Vigilância em Espaços de Convivência; e Educação Popular em Saúde, sob a orientação dos professores, foi realizado o levantamento das necessidades do território pelas EAAs, a partir da roda de conversa realizada com os ACS e moradores, mas também com professores e gestores da rede municipal de ensino, com o objetivo de inseri-los como atores históricos e sociais críticos e reflexivos de sua realidade. Nas rodas de conversa, as narrativas são compreendidas como expressão de modos de vida e podem viabilizar a percepção-reflexão-ação-mudança. Nesse sentido, as práticas educativas sensíveis às necessidades dos usuários inserem-se no modelo dialógico ao trabalhar com a perspectiva de sujeitos das práticas de saúde, contrapondo-se ao modelo tradicional dessas práticas. (AYRES, 2001)

A articulação dos estudantes matriculados nesses componentes curriculares e os estudantes bolsistas e voluntários do PET-Saúde viabilizou a elaboração dos projetos com foco na promoção da saúde, proteção e prevenção de doenças e agravos, que foram iniciados após as visitas no território, sempre acompanhada pelos ACS e líder comunitário, momento em que foi realizado o mapeamento do território, coletado, sistematizado a partir da análise de dados demográficos, socioeconômicos e epidemiológicos da população para o levantamento das necessidades de saúde pelas EAAs. Compreende-se que essas necessidades não são apenas necessidades médicas, doenças, sofrimentos ou riscos. Necessidades de saúde aqui são compreendidas também como as carências ou vulnerabilidades que expressam modos de vida e identidades e, para além disso, o que é necessário para se ter saúde e que envolve condições necessárias para gozar a vida. (PAIM, 2006)

Eleger prioridades para o enfrentamento dos problemas identificados nos territórios foi o desafio proposto para as EAAs no momento da elaboração dos projetos. Estes foram apresentados, discutidos e alterados em uma oficina com os bolsistas do PET-Saúde, estudantes, monitores, preceptores, tutores, líderes comunitários e enfermeiras da USF Ubaldo Dantas. Os projetos foram alterados para atender às necessidades não previstas durante a territorialização e análise

de situação de saúde do território, culminando em projetos de intervenções construídos com foco na educação em saúde, integrante num conjunto de saberes e práticas orientados a partir de conhecimentos produzidos no campo da saúde sobre a prevenção de doenças e promoção da saúde para a integralidade da atenção. Esse conjunto de conhecimentos, “[...] intermediado pelos profissionais de saúde, atinge a vida cotidiana das pessoas, uma vez que a compreensão dos condicionantes do processo saúde-doença oferece subsídios para a adoção de novos hábitos e condutas de saúde”. (ALVES, 2005, p. 43)

A educação em saúde está inserida nos processos de formação de profissionais e nas relações firmadas com os usuários do sistema de saúde, porém está arraigada em uma racionalidade capturada pela razão iluminista, predominante na produção do conhecimento da ciência moderna e no jeito de organizar os serviços. (QUEIROZ; SILVA; OLIVEIRA, 2014) A educação em saúde deve contribuir para a transformação das práticas de saúde no campo da gestão da atenção e do controle social no sentido da integralidade e da humanização da atenção e da melhoria constante da resposta setorial às necessidades de saúde da população.

As ações de intervenção no âmbito da saúde coletiva apresentam grande potencial de mudanças nas condições de saúde. (ALMEIDA et al., 2015) A escolha dos locais para implementação dessas ações considerou os pontos estratégicos do território adscrito pela USF – escolas e espaços não formais, como igrejas, centros espíritas e terrenos vazios próximos da USF – com o objetivo de alcançar o maior número de pessoas, conforme as metas preconizadas nos projetos.

Nesse sentido, tomando como base um dos princípios que presidem todas as ações, atividades, programas e projetos pedagógicos da UFSB: “Compromisso com a Educação Básica”, presente no seu *Plano Orientador* e na *Carta de Fundação*, as ações de educação em saúde foram realizadas visando a promoção, prevenção e cuidado em saúde na atenção primária em três escolas, sendo duas da rede municipal – Escola Floripedes Menezes e Escola Municipal Iolanda Pires – e uma da rede estadual – O Complexo Integrado de Educação de Itabuna (Ciei).²

Nas Escolas Floripedes Menezes e Iolanda Pires, diversas atividades foram desenvolvidas com crianças de 4 a 12 anos, destacando-se, entre outros, o dia D do Conselho na Escola e o dia D de Vermifugação, realizada com apoio da equipe de saúde da família na comunidade. No dia D do Conselho na Escola, foi realizada a oficina Gênero para Crianças, com o objetivo de estimular e promover a cultura de paz através da igualdade de gênero. Foi relevante essa abordagem no contexto escolar pelo envolvimento das crianças, as quais conseguiram relatar os

2 O Ciei é um dos Complexos Integrados de Educação que foram criados por adesão, a partir de escolas de ensino médio de educação em tempo integral. Abrigam os colégios universitários da UFSB. A gestão pedagógica do Ciei conta com o apoio da coordenação de práticas pedagógicas exercida por um docente da universidade, ficando a gestão administrativa a cargo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Ver, na Parte II deste livro, os textos “Transições paradigmáticas entre a universidade e a escola”, “A interface universidade e educação básica no sul da Bahia” e “O Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro e o compromisso com a educação básica na UFSB”.

problemas vivenciados através de desenhos que retratavam a diferença de salário e desejo por igualdade de direitos das meninas e meninos em suas brincadeiras.

Enquanto as crianças participavam dessa oficina, as mães participaram da oficina Violência de Gênero, que teve como objetivo promover o diálogo acerca das cenas do cotidiano e das relações de gênero, com vistas a problematizar as raízes sociais e culturais da violência contra a mulher. No dia D de Vermifugação, foram realizadas atividades de educação em saúde visando ensinar hábitos de higiene pessoal e alguns cuidados na utilização da água e dos alimentos, além de explicar a importância do medicamento Albendazol no tratamento das verminoses.

No Ciei, diferentes arranjos de organização do trabalho pedagógico foram colocados em prática, visando potencializar “[...] espaços-tempos que permitam uma formação docente e discente interdisciplinar e inclusiva, em diálogo com a diversidade cultural e social do sul da Bahia”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014) Dentre esses arranjos, estão as Estações de Saberes, propostas por um dos professores da escola e incorporadas ao novo currículo da escola de educação em tempo integral, que foi criado no ano de 2016. As Estações de Saberes foram inspiradas na área nova da matriz curricular “encontro de saberes”, voltada para experimentações interdisciplinares e para a troca interestêmica, através de metodologias ativas, planejadas e mediadas por docentes e/ou discentes da própria escola e/ou por convidados externos.

Nas estações conduzidas pelos estudantes do BI de Saúde da UFSB e bolsistas do PET-Saúde, os participantes eram estudantes dos três anos do ensino médio e professores da área de ciências da natureza. Dentre as estações desenvolvidas, a intitulada “Sabores e dissabores de ser jovem na atualidade” foi realizada em seis encontros e tratou de temas relacionados à promoção da saúde do jovem e do adolescente. No primeiro encontro, além da apresentação de todos os envolvidos na estação, foi realizada uma roda de conversa, na qual, de forma coletiva, foram definidos os temas a serem abordados nos encontros posteriores, a saber: sexualidade na adolescência (gravidez na adolescência, puberdade); depressão e *bullying* (com recorte para a discussão racial), violência de gênero e drogas.

A estação “Viagem fantástica pelo corpo humano”, realizada também em seis encontros, tinha por objetivo desenvolver a competência dos estudantes em entender as interações dos sistemas que formam o corpo humano como provenientes de um processo multifuncional, relacionando-as com os hábitos de vida. Foram trabalhados especialmente os sistemas cardiovascular e respiratório, abordando questões relacionadas à anatomia, fisiologia e patologia, de forma prática, através da construção de modelos – estetoscópio e pulmão artificial –, tratando de temas relevantes, como o uso de cigarros e doenças cardiovasculares relacionadas ao estilo de vida moderno.

Na estação “Que bicho me pegou?”, foram desenvolvidos os temas relacionados a zoonoses, tais como leptospirose, raiva, esquistossomose e toxoplasmose. Nos encontros, foi trabalhado de forma dinâmica e divertida (uso de jogos) o processo saúde-doença do ser humano, relacionando seus aspectos a

fatores de ordem social, cultural, econômica e ambiental. Por fim, a estação “Arboviroses: um perigo para a sociedade” foi uma sugestão dos próprios estudantes e da professora de Ciências da Natureza, devido aos surtos nacionais e regionais de febre amarela, dengue, zika e chikungunya. A estação teve por objetivo sensibilizar os estudantes, através da construção do senso de responsabilidade individual e social, despertando o interesse pelo bem-estar coletivo, além do aprimoramento das habilidades de higiene e manutenção da limpeza do local onde vivem e transitam. Foi trabalhado o significado de indicadores de saúde pública, para que os estudantes sejam capazes de reconhecer desigualdades relacionadas a diferentes condições de vida das populações humanas e a sua relação com problemas socioambientais. Além disso, foram estimuladas a atitude investigativa e o pensamento crítico com relação às implicações biológicas, sociais, políticas, econômicas e ambientais que rodeiam o combate ao mosquito *Aedes aegypti*.

Em cada estação e em cada encontro, diferentes dinâmicas eram utilizadas, mas a metodologia das rodas de conversas sempre estava presente, pois nosso trabalho é especialmente orientado pelos princípios de Paulo Freire sobre educação popular. Assim, “[...] em vez de procurar difundir conceitos e comportamentos considerados corretos, procura problematizar, em uma discussão aberta, o que está incomodando e oprimindo”. (VASCONCELOS, 2007, p. 21) Essas atividades desenvolvidas por meio das estações possibilitaram um esclarecimento e aprofundamento dos assuntos propostos e, principalmente, um espaço de abertura para o diálogo, proporcionado pela identificação com os mediadores, jovens que falavam a mesma linguagem e que conheciam as características dos participantes, bem como muitas das realidades vivenciadas por eles.

Na sala de espera da USF Ubaldo Dantas, foram trabalhados pelas equipes temas diversificados referentes à vacinação da gripe, higiene pessoal, Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), zoonoses – raiva, leishmaniose, leptospirose, esquistossomose e toxoplasmose –, importância da amamentação e hábitos saudáveis para diabéticos e hipertensos. Foram realizadas aferição de pressão arterial e glicose, assim como atividades de educação em saúde bucal, uso de plantas medicinais, vigilância alimentar e educação ambiental. Diante do surto de casos de coqueluche e caxumba no território e, conseqüentemente, o aumento da procura por atendimento médico, foram realizados encontros para discussão desses temas a partir de dinâmicas, inserindo os participantes no jogo “mitos e verdades”.

Além disso, frente aos surtos nacionais de febre amarela e de dengue, zika e chikungunya no território, as equipes utilizaram estratégias diversificadas para trabalhar aspectos desde a forma de transmissão, passando pelos sintomas e cuidados com a doente até as questões ecológicas que levam a esses surtos. Também foi realizada a Feira da Saúde da Mulher, que abordou o câncer de mama e do colo de útero, inicialmente através da roda de conversa e,

posteriormente, através de perguntas e respostas para possibilitar a interatividade entre os participantes. A feira contou ainda com espaço da promoção da beleza, com oferta de serviços de cuidado para o cabelo em parceria com comerciantes da comunidade.

As atividades desenvolvidas na sala de espera da USF possibilitaram o compartilhamento do conhecimento, relatos de experiências e discussão acerca desses temas com a população de homens, mulheres e adolescentes. A proximidade com os participantes foi possibilitada pela estratégia metodológica utilizada. A roda de conversa mediada pelos estudantes possibilitou a construção de sua autonomia através de diálogos e saberes que se mostraram eficazes na educação em saúde.

As intervenções sobre o envelhecimento saudável foram realizadas a partir de atividades recreativas vivenciadas por 30 idosos na Praia da Tulha, em Ilhéus. Os encontros proporcionaram um ambiente de socialização e momentos prazerosos, movimentos espontâneos, contribuindo para o aumento da capacidade funcional e para a melhoria na qualidade de vida dos idosos. As atividades desenvolvidas consideraram que o idoso apresenta características peculiares quanto à apresentação, instalação e desfecho dos agravos em saúde, traduzidas pela maior vulnerabilidade a eventos adversos, necessitando de intervenções multidimensionais e multissetoriais com foco no cuidado, manutenção de uma boa qualidade de vida e autonomia. Dentre as atividades, alongamento, dinâmica em grupo com o objetivo de promover maior interação e descontração entre eles, brincadeiras com bolas, dança das cadeiras e jogos de memória, além do banho de mar e orientação sobre prevenção e promoção da saúde, adequadas ao idoso.

Além das ações citadas anteriormente, ainda tivemos a Feira de Educação em Saúde. A feira aconteceu em formato de circo e abordou os temas: pediculose e escabiose; empoderamento feminino; aleitamento materno e cuidados com recém-nascido; práticas de cuidado com o corpo e cuidados de beleza; e audição de histórias. A feira foi pensada e executada com o objetivo de promover atividades de educação em saúde que abordassem problemáticas pertinentes ao território e valorizasse os saberes populares.

Para Boaventura de Sousa Santos (2010), trata-se de conhecimento que vem das populações rurais, urbanas e ribeirinhas, vez que as universidades só ensinam o conhecimento dos vencedores, o conhecimento universitário, científico, mas este não é suficiente. Teve como público-alvo: crianças de 5 a 11 anos assistidas pela Fundação Marimbeta, idosos, gestantes e mulheres da comunidade de Nova Ferradas. A promoção dessa ação contribuiu para a construção de conhecimento compartilhado com o público-alvo acerca dos temas elencados através da educação popular em saúde. Foram realizados ainda: aferição da pressão arterial, verificação de glicemia capilar, palestra sobre as infecções sexualmente transmissíveis e métodos para planejamento familiar, distribuição de preservativos e, por fim, realização de testes rápidos

para detecção de sífilis, hepatite B, hepatite C e do Vírus da Imunodeficiência Humana (HIV). Utilizou-se como metodologia a roda de conversa, por permitir uma comunicação dinâmica, participação coletiva através de dúvidas e relatos de experiências.

O projeto de intervenção “Gran Circo da Saúde” foi implementado no território de Nova Ferradas, evidenciando a conexão ensino-pesquisa-extensão. Esse projeto foi sugerido pelos estudantes do componente curricular Educação Popular em Saúde e contou com o apoio efetivo dos estudantes bolsistas do PET-Saúde. A ementa proposta nesse componente permitiu compreender a importância do movimento da educação popular em saúde, ocorrido na década de 1970, na aproximação dos profissionais de saúde com o processo de adoecimento, cuidado e cura no meio popular. Uma das metas do projeto foi possibilitar à população atendida na USF Ubaldo Dantas discutir temas da área de saúde com idosos, mulheres, gestantes, a partir da roda de conversa. Essas rodas produzem conhecimentos coletivos e contextualizados. Atuam como dispositivos de construção dialógica, pois privilegiam a fala crítica e escuta sensível de forma lúdica. Não usam a escrita e nem a leitura, mas sim os modos de vida cotidianos. (FREIRE, 1996)

As rodas de conversa buscaram também superar mitos e tabus sobre diversos temas em saúde, conduzidas por estudantes e bolsistas do PET-Saúde. Para os idosos, a roda “Tempo e espaço” teve como meta, a partir da audição das histórias dos idosos, problematizar o acesso e atenção à saúde no SUS para essa população. Para as mulheres grávidas, a roda “Aleitamento e cuidados com recém-nascidos: dicas de aleitamento materno e cuidados com o recém-nascido para as gestantes” foi um espaço para esclarecer dúvidas e relatar experiências. A roda sobre “Cuidados com corpo e estética feminina: práticas de cuidados do corpo e beleza para mulheres” foi um momento para esclarecer dúvidas, estimular a autoestima e apresentar dicas do uso de receitas caseiras relacionadas à beleza.

Quanto ao desenvolvimento e à elaboração da ação educativa para as crianças, o tema “Verminoses e escabiose: contação de histórias e teatro de fantoches para as crianças” foi apresentado de forma lúdica para possibilitar a compreensão das crianças sobre a prevenção e cuidado dessas doenças. Utilizou-se o teatro de fantoches compreendendo que a utilização de histórias, dramatização e manifestações artísticas motiva a criança a participar espontaneamente, criar, fantasiar e imaginar. (RAMPASO et al., 2011)

Essas práticas educativas desenvolvidas com as populações sensíveis às suas necessidades rompem com o modelo de disseminação de informação em saúde por meio de campanhas veiculadas pelas mídias e possibilitam a valorização de trocas interpessoais através do diálogo. Além disso, contestam a passividade da população em relação às práticas educativas tradicionais, ao reconhecer na população o saber sobre seu processo saúde-doença-cuidado.

FORMAÇÃO DOS AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE (ACS): DESAFIOS NA TRANSFORMAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO

A Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES), por meio do Departamento de Gestão da Educação na Saúde (Deges), tem investido na política de educação profissional em saúde, tanto na ampliação da escolaridade dos trabalhadores como na sua profissionalização, formação e educação permanente. Apesar da descentralização do processo de formação do ACS, o Ministério da Saúde ainda é o responsável pela seleção dos temas a serem desenvolvidos nos estados. O Ministério da Saúde, em suas *Diretrizes para capacitação de agentes comunitários de saúde em linhas de cuidado*, preconiza que a formação dos ACS e a abordagem pedagógica utilizada devem privilegiar “[...] as situações concretas do trabalho, fazendo operar os saberes em seu sentido prático e comprometido com objetivos solidariamente formulados, superando a mera reprodução das fronteiras disciplinares ou dos esquemas pré-definidos de atuação”. (BRASIL, 2016, p. 23)

As escolas técnicas do SUS participaram da proposta de formação e qualificação em saúde dos ACS, visando melhorias na qualidade da atenção à saúde da comunidade, se configurando em um avanço do Ministério da Saúde para além do seu papel como formulador e financiador de políticas de formação, envolvendo mais de 100 mil agentes comunitários em três anos. (BARROS et al., 2010)

Sendo assim, reconhecendo o papel relevante que os ACS desempenham na Equipe Saúde da Família (ESF) pelas atribuições, que envolvem desde o cadastramento até o acompanhamento das famílias, durante as visitas realizadas no território de Nova Ferradas, verificaram-se fragilidades no processo de formação dos ACS com relação a temas relacionados à saúde da população. Diante dessa realidade, foi elaborado o “Projeto de Extensão de Educação Permanente”, com o objetivo de integrar os professores, os estudantes bolsistas e voluntários do PET-Saúde e os ACS na atualização de temas por eles sugeridos, utilizando estratégias de educação e comunicação em saúde para promoção da saúde e prevenção de doenças e agravos, através da reflexão do processo de trabalho.

O planejamento e a execução das ações do projeto de extensão foram inspirados inicialmente nos princípios de Paulo Freire quanto à necessidade de desenvolver a criticidade, criatividade e o espírito investigador; também na compreensão da importância da aprendizagem significativa a partir dos relatos de experiências e das necessidades de formação apontadas pelos próprios ACS. Para Lukács (1979), o próprio homem que trabalha é transformado pelo seu trabalho, atua sobre a natureza exterior e modifica, ao mesmo tempo, a sua própria natureza. Nesse sentido, o trabalho é o esforço realizado e também a capacidade de reflexão, de criação, coordenação e expressão de si. Depois, as diretrizes do Ministério da Saúde indicam que, para a realização das atividades com qualidade, é necessário que os ACS tenham acesso ao conhecimento do campo da saúde, além dos saberes

que perpassam o cotidiano da sua atuação prática. O Ministério da Saúde reconhece que “[...] a articulação entre trabalho e educação ressalta o potencial formativo das experiências de trabalho, que mobilizam múltiplos recursos dos sujeitos, ampliando-os face à complexidade da realidade”. (BRASIL, 2016, p. 23)

O curso foi aprovado pela Congregação do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac), *campus* Jorge Amado, com carga horária de 150 horas na modalidade presencial e com o uso de metodologia da educação popular em saúde. Os professores, tutores, preceptores e estudantes foram responsáveis pelo processo formativo dos ACS. A avaliação foi processual, constante e contínua, demarcada pela observação direta da participação dos ACS nas discussões nas rodas de conversas, através dos relatos de experiências, problematizações, leitura dos textos e esclarecimento de dúvidas. A certificação pelo Ihac do *campus* Jorge Amado foi condicionada à participação superior a 70% nos encontros formativos. A problematização, utilizada como recurso didático do processo ensino-aprendizagem, objetiva alcançar e incentivar o cursista diante de um problema concreto do seu território de atuação, examinar, refletir, contextualizar e ressignificar suas descobertas. Portanto, pode favorecer de forma significativa e eficaz o processo de ensinar e aprender. (MITRE et al., 2008)

Optou-se ainda pela formação no modelo dos pilares da educação, a qual envolve as dimensões do “saber-fazer”, “saber-conhecer”, “saber-ser” e “saber-conviver”, baseadas no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de 1999, saberes que se expressam em habilidades, conhecimentos e atitudes. Esse processo formativo tem foco na promoção da saúde e prevenção de doenças e dos agravos, sendo as competências a expressão da realidade emergente do cotidiano de trabalho. Portanto, deve propiciar aprendizado significativo, baseado em discussões coletivas e processos reflexivos de situações concretas. O uso de metodologias ativas segue as concepções pedagógicas de Paulo Freire, que compreende que o processo educativo deve se referir a uma visão de mundo comprometida com a ampliação da consciência crítica dos sujeitos e seu engajamento em ações de transformação social.

O curso foi estruturado por oficinas formativas para possibilitar o enfrentamento de desafios comuns e possibilidades de superação em equipe. Os temas trabalhados nortearam a construção dos projetos de intervenção implementados no território, principalmente por compreender que o conhecimento consolidado, a produção de cuidados e das interações estabelecidas no cotidiano seguem a lógica de um modelo de atenção hegemônico. Apesar da complexidade da relação do ensino-serviço-comunidade, compreende-se que, nessa triangulação, podem-se integrar o ensino e serviço, o que contribui para assegurar uma abordagem integral do processo saúde-doença com ênfase na atenção básica e para a transformação de prestação de serviços à população. Por essa razão, os modelos de formação em saúde precisam possibilitar mudanças necessárias, no sentido de fortalecer e articular esses profissionais-cidadãos nas lutas para transformar os determinantes sociais da saúde aí envolvidos.

Esse modelo de formação foi possível em decorrência dos conceitos norteadores do *Plano Orientador* da UFSB e Planos de Ensino-Aprendizagem (PEA) dos componentes curriculares do BI em Saúde, das diretrizes que constituem o PET-GraduaSUS e, principalmente, por envolver os sujeitos, seus saberes e sua cultura e as necessidades do território como ponto de partida para uma formação acolhedora e respeitosa. Essa forma de aprender-ensinar coaduna com Freire (1996, p. 65) quando afirma que “exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos fazamos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do profissional de saúde em suas diferentes áreas de atuação deve estar vinculada ao sistema de saúde e precisa estar a serviço da coletividade. Entretanto, a maioria das universidades brasileiras ainda tem dificuldades em absorver demandas com esse perfil, pois tem fortes amarras no modelo biomédico tradicional, presente ainda no processo de formação acadêmica. A UFSB rompe essas barreiras a partir dos BIs e sua interação com a atenção básica e o SUS.

As EAAs formadas por estudantes, ACS, estudantes bolsistas, tutores e preceptores do PET-Saúde, na implementação dos projetos de intervenção, contribuíram para a formação reflexiva, crítica e autônoma dos estudantes e ACS. Também foi possível refletir e analisar práticas que colaboram para o desenvolvimento do senso crítico em relação às informações sobre saúde. Além disso, podem-se verificar o desenvolvimento de habilidades e competências para o trabalho em equipe e em colaboração e a construção de conhecimentos importantes para a saúde coletiva. Vale ressaltar ainda a ampliação da rede de ensino e aprendizagem, efetivando o trabalho das EAAs. O uso de metodologias ativas possibilitou a escuta efetiva da voz dos cidadãos dos usuários do sistema e a discussão sobre quais problemas são prioridades para a defesa e qualidade de vida da população.

Entretanto, assim como descrito em diferentes relatos e artigos desenvolvidos por diferentes grupos contemplados pelo programa PET-Saúde/GraduaSUS, ainda são várias as fragilidades e potencialidades da integração ensino-serviço. Apesar da complexidade na relação ensino-serviço-comunidade, compreende-se que essa triangulação pode integrar o ensino e o serviço e assegurar uma abordagem completa do processo saúde-doença com ênfase na atenção básica, bem como possibilitar o fortalecimento do programa de saúde na escola como veículo propulsor da promoção da saúde no território.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Bacharelado interdisciplinar em saúde: revolução na educação superior no campo da saúde. In: TEIXEIRA, Carmen Fontes; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas (org.). *Uma experiência inovadora no ensino superior: bacharelado interdisciplinar em saúde*. Salvador: Edufba, 2014. p. 11-22.
- ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Contextos, impasses e desafios na formação de trabalhadores em Saúde Coletiva no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1677-1682, 2013.
- ALMEIDA-FILHO, Naomar de *et al.* Formação médica na UFSB: I. Bacharelado interdisciplinar em saúde no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 337-348, 2014.
- ALMEIDA, Luciene F. Fernandes *et al.* Projeto de intervenção comunitária “Em Comum-Idade”: contribuições para a promoção da saúde entre idosos de Viçosa, MG, Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 12, p. 3763-3774, 2015.
- ALVES, Vânia Sampaio. Um modelo de educação em saúde para o Programa Saúde da Família: pela integralidade da atenção e reorientação do modelo assistencial. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 9, n. 16, p. 39-52, 2005.
- AYRES, José Ricardo. C. Mesquita. Integralidade do cuidado, situações de aprendizagem e o desafio do reconhecimento mútuo. In: PINHEIRO, Rosenir; LOPES, Tatiana Coelho (org.). *Ética, técnica e formação: as razões do cuidado como direito à saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2010. p. 52-76.
- AYRES, José Ricardo. C. Mesquita. Sujeito, intersubjetividade e práticas de saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 63-72, 2001.
- BARROS, Daniela França de *et al.* O contexto da formação dos agentes comunitários de saúde no Brasil. *Texto & Contexto - Enfermagem*, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 78-84, 2010.
- BRASIL. Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 set. 1990.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. *Diretrizes para capacitação de agentes comunitários de saúde em linhas de cuidado*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão e da Regulação do Trabalho em Saúde. *Câmara de regulação do trabalho em saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006. (Série E. Legislação em Saúde).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Nacional de Assistência à Saúde. *ABC do SUS: Doutrinas e Princípios*. Brasília, DF, 1990. Disponível em: http://www.pbh.gov.br/smsa/bibliografia/abc_do_sus_doutrinas_e_principios.pdf. Acesso em: 19 jun. 2018.

BREHMER, Laura Cavalcanti de Farias; RAMOS, Flávia Regina Souza. Integração ensino-serviço: implicações e papéis em vivências de cursos de graduação em Enfermagem. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, n. 1, p. 118-124, 2014.

DÍAZ BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FARIA, Lina *et al.* Integração ensino-serviço-comunidade nos cenários de práticas na formação interdisciplinar em Saúde: uma experiência do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde) no Sul da Bahia, Brasil. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 22, n. 67, p. 1257-1266, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática pedagógica*. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MATTOS, Ruben Araújo de. Os sentidos da integralidade: algumas reflexões acerca de valores que merecem ser defendidos. In: PINHEIRO, Rosenir; MATTOS, Ruben Araújo de (org.). *Os sentidos da integralidade na atenção e no cuidado à saúde*. Rio de Janeiro: ABRASCO, 2001. p. 39-64.

MITRE, Sandra Minardi *et al.* Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, p. 2133-2144, 2008. Suplemento 2.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa*. Genebra: OMS, 2010. Disponível em: http://www.paho.org/bra/images/stories/documentos/marco_para_acao.pdf%20. Acesso em: 3 maio 2019.

PAIM, Jairnilson Silva. *Desafios para a saúde coletiva no século XXI*. Salvador: Edufba, 2006.

QUEIROZ, Danielly Maia de; SILVA, Maria Rocineide Ferreira da; OLIVEIRA, Lúcia Conde de. Continuing education for community health agents: potentialities of an education guided by the framework of health and popular education. *Interface*, Botucatu, v. 18, p. 1199-1210, 2014. Suplemento 2.

RAMPASO, Débora Alves de Lima L. *et al.* Teatro de fantoche como estratégia de ensino: relato da vivência. *Revista Brasileira de Enfermagem*, Brasília, DF, v. 64, n. 4, p. 783-785, 2011.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes”. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 71-94.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Complexos Integrados de Educação. Convênio UFSB-SEC. Proposta Pedagógica (minuta 01)*. Itabuna: UFSB, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Educação popular: instrumento de gestão participativa dos serviços de saúde. In: BRASIL. Ministério da Saúde. *Caderno de educação popular e saúde*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007. p. 18-29. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/caderno_educacao_popular_saude_p1.pdf. Acesso em: 22 out. 2018.

CAPÍTULO 7

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA UFSB

superando desafios na construção
de uma universidade popular

RAIMUNDO JOSÉ DE ARAÚJO MACÊDO

ALÍRIO SANTOS DE SÁ

SÉRGIO GORENDER

INTRODUÇÃO

No mundo atual, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são instrumentos potencializadores para a emancipação e desenvolvimento social e econômico de uma sociedade. A *Carta de Fundação e Estatuto* (2013) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) evidencia seu compromisso com as exigências educacionais do mundo contemporâneo, comprometida, sobretudo, com o desenvolvimento social, econômico e humano da região sul da Bahia. Sustentabilidade e eficiência na gestão administrativa e acadêmica estão entre seus princípios fundantes e, dentro dessa perspectiva, a carta destaca o pluralismo pedagógico e uso intensivo de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem. Com o entendimento da relevância das TICs nos processos de ensino-aprendizagem e governança institucional, a UFSB inovou em sua estrutura com a criação da primeira Pró-Reitoria de Tecnologia de Informação e Comunicação (Protic)

de universidades brasileiras. Este capítulo descreve as estratégias, reflexões e ações empreendidas na concepção, projeto e implementação da rede digital, dos sistemas de governança institucional e acadêmicos e demais mecanismos de TIC da UFSB, realizadas pela Protic entre 2013 e 2017.

Sem modelo precedente que servisse de inspiração direta, coube ao grupo inicial que constituiu essa pró-reitoria¹ a concepção de estruturas e fluxos de trabalho que traduzissem o papel das TICs em uma universidade com características tão peculiares como a UFSB. A ausência de infraestrutura de banda larga na região e a necessidade imediata de montar equipes para as TICs foram desafios que se colocavam quase que intransponíveis em face do curto tempo para o início das atividades acadêmicas – sobretudo pela abrangência territorial, características da multicampia e da rede de Colégios Universitários (Cunis) da UFSB. Como veremos adiante, os desafios foram superados com planejamento cuidadoso, adotando abordagens alternativas próprias quando soluções convencionais não estavam disponíveis ou, se disponíveis, implicavam custos proibitivos para capacidade orçamentária da universidade.

O planejamento realizado pela Protic nos primeiros meses após o decreto de fundação da universidade, em 2013, definiu princípios norteadores para a implantação com estratégias que levassem em conta modelos plenos e subplenos (ou degradados) de implantação para todas as áreas de TIC. (MACÊDO; SÁ, 2014; MACÊDO; SÁ; FREITAS, 2013) A relevância dessas estratégias era permitir a implantação mesmo em condições desfavoráveis, mas com ações planejadas para a superação paulatina de deficiências.

Sem grandes provedores nacionais de telecomunicações que pudessem atender à nossa demanda, o problema da falta de infraestrutura de comunicação foi enfrentado com soluções regionais, com a participação de associação de pequenos provedores para localidades onde não havia interesse dos grandes provedores. Assim foi possível, já em 2014, desde a aula inaugural, a UFSB possuir uma rede de comunicação digital que cobria os três *campi* e seus oito Cunis inicialmente planejados – além de um escritório de apoio em Salvador. Em 2017, superadas dificuldades iniciais, já trabalhávamos com taxas de transmissão que iam de *megabits* a *gigabits* por segundo.

Para os *softwares* acadêmicos e de gestão institucional, adotamos caminhos semelhantes, desenvolvendo soluções próprias quando o *software* pronto não estava disponível ou se mostrava inviável pelo alto custo. A implantação de *software* adquirido ou adaptado foi realizada sem contratação de serviços de terceiros. Para tanto, reuniões frequentes de acompanhamento e avaliação de atividades, com replanejamento quando necessário, foram a saída para a superação da limitação de uma equipe pequena e inexperiente.

1 A partir do convite a Raimundo Macêdo, formulado pelo reitor da recém-criada UFSB, Naomar de Almeida-Filho.

Para contornar limitações de falta de infraestrutura física e de equipamentos, buscamos dispor nossos serviços em nuvens computacionais ou centros de dados remotos com baixo custo, a exemplo dos serviços instalados em equipamentos da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em Salvador. Dessa forma, implantamos os Sistemas Integrados de Gestão (SIGs) e o *software* livre Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) – nosso principal Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) –, disponíveis para acesso via rede em computadores instalados na UFBA, e fomos a primeira universidade a adotar o sistema de *e-mail* em nuvem do Serpro (V3). Com a rede digital funcionando e principais serviços de TIC instalados, reuniões virtuais e acesso a serviços digitais passaram a ser rotineiros em nossas atividades administrativas e acadêmicas – até mesmo para a realização de reuniões não presenciais do Conselho Universitário –, viabilizando, assim, o funcionamento da universidade.

Vale ressaltar que todo o processo de implantação das TICs se deu com forte diálogo com as diversas áreas da universidade, tanto acadêmica quanto administrativa, inclusive através de eventos abertos que denominamos Café Digital. Para aprofundar o diálogo com a comunidade universitária, a Protic elaborou um texto base de 19 páginas para ser distribuído e discutido no primeiro Congresso da UFSB (MÂCEDO, 2016), previsto inicialmente para 2016. O texto trazia seis seções com reflexões sobre os vários aspectos das TICs relativos à UFSB: redes, armazenamento e segurança de informações; sistemas de gestão, governança eletrônica e registro acadêmico; TICs no ensino e aprendizagem; aspectos legais; políticas de comunicação e acesso; e diagnóstico e planejamento. Até nossa saída da UFSB, em novembro de 2017, o referido congresso ainda não havia sido realizado.

Antes de detalharmos, nas próximas seções, estratégias e realizações para as diversas áreas de TIC da UFSB, ilustramos aqui como as TICs foram utilizadas para maximizar resultados na atração de docentes para constituir a recém-criada universidade.

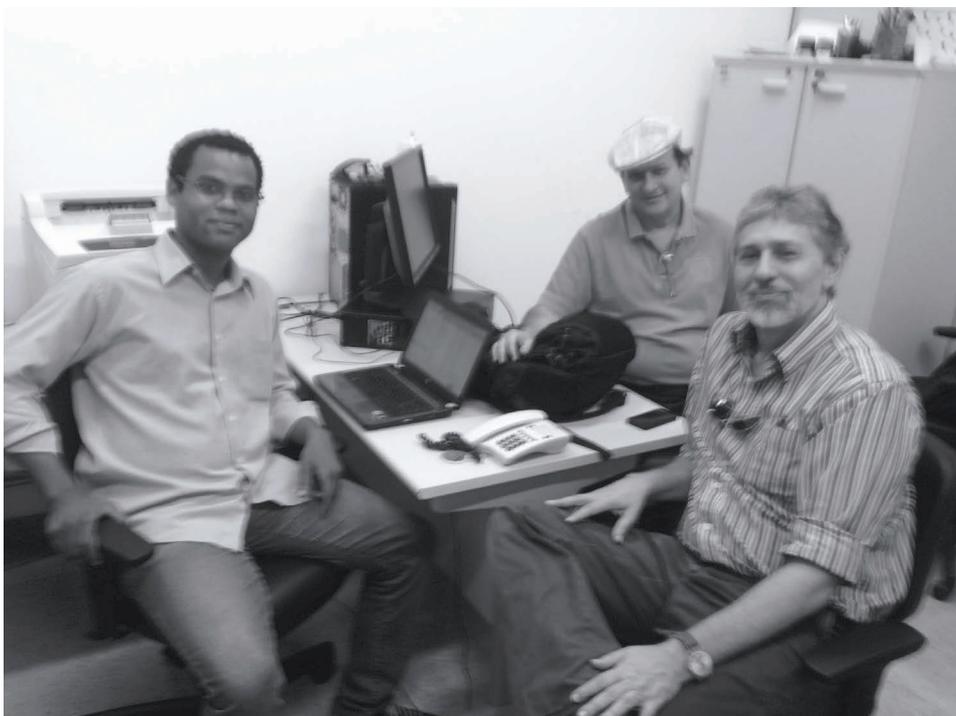
Com um time ainda diminuto, a Protic concebeu, desenvolveu e implementou um sistema informatizado inédito para o primeiro concurso da UFSB, conforme Edital 2014/01 e Resolução nº 01/2014. O sistema informatizado era composto inicialmente por dois módulos, um de apoio à prova escrita e outro de apoio à avaliação dessas provas. O primeiro módulo foi inteiramente desenvolvido na Protic e o segundo adaptado a partir de *software* de licença aberta (*open-source*). Esses módulos permitiam a redução de custos com a automação de várias etapas do processo seletivo, garantindo o anonimato das avaliações, similar ao usado em pareceres técnicos da comunidade científica.

Na primeira fase do concurso, os candidatos respondiam questões inteiramente por meio digital, em computadores disponibilizados pela universidade e conectados em rede. Na Figura 1, vemos a sala de gestão informatizada para a primeira fase do concurso – prova escrita eletrônica –, montada em espaço da Universidade Estadual Santa Cruz (UESC), cedido para a UFSB na ocasião. No segundo concurso docente, em dezembro de 2014, esse sistema foi melhorado,

permitindo que as provas escritas fossem aplicadas remotamente em diversas cidades ao mesmo tempo. Foram realizadas provas em Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília e Belo Horizonte, além de Itabuna. Ao final das provas, estas ficavam disponíveis eletronicamente para serem distribuídas aos revisores, que também registravam suas avaliações no próprio sistema.

Para esse segundo concurso, foi desenvolvido um novo módulo para o acompanhamento das avaliações, com a obtenção das notas das provas escritas, permitindo o registro das notas das provas de títulos, e o acompanhamento geral das notas do concurso. Esse sistema permitiu grande agilidade e rapidez na execução das etapas do concurso e disponibilização de seus resultados, ao tempo em que viabilizava a participação de um maior número de candidatos, que se deslocavam para a UFSB apenas se aprovados nas etapas iniciais.

FIGURA 1 – SALA DE GESTÃO DE TIC PARA O PRIMEIRO CONCURSO AUTOMATIZADO PARA DOCENTES DA UFSB EM 2014



Fonte: acervo do Professor Raimundo Macêdo.

Nota: da esquerda para a direita: Alirio Sá, Sérgio Gorender e Raimundo Macêdo.

A seguir, abordaremos com mais detalhes como concebemos e planejamos as várias estruturas de TIC da UFSB, em sua organização administrativa, infraestrutura digital, sistemas de governança e mecanismos de apoio ao ensino-aprendizagem.

ORGANIZAÇÃO, ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA PROTIC

Como mencionado anteriormente, sem modelo que servisse de inspiração, dada as características peculiares da UFSB, tivemos que inovar na criação de uma nova estrutura organizacional, a partir do plano orientador de implantação da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014a) e reforçando valores como respeito, solidariedade, transparência, trabalho em grupo e reconhecimento de méritos individuais e coletivos. Dessa forma, pensamos em duas dimensões de organização: a lógica e a física. A dimensão lógica se traduz em um organograma com quatro áreas e representa o modo como a Protic se estruturou para atender aos desafios relacionados às áreas de TIC:

1. infraestrutura;
2. sistemas;
3. multimídia e conteúdos digitais; e
4. governança e marcos regulatórios de TIC.

As três primeiras áreas foram organizadas com respectivas diretorias, cada qual com duas coordenações, e a quarta área constituiu-se em um núcleo administrativo de TIC, transversal às demais áreas, encarregada de apoio aos processos de gestão e marcos regulatórios, logística, comunicação interna e externa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2017a), documentação e alinhamento *intercampi*.

A dimensão física representa a organização que viabilizou a missão da pró-reitoria em uma estrutura distribuída *multicampi* e constituiu-se em uma rede de núcleos tecnológicos, um por *campus*, mais o núcleo de apoio em Salvador, este até 2017.

Para viabilizar o funcionamento dessa estrutura distribuída *multicampi*, utilizamos ferramentas digitais de controle e acompanhamento de atividades e realizamos reuniões rotineiras e semanais cobrindo e integrando os vários níveis hierárquicos da pró-reitoria. As reuniões rotineiras se dividiam em categorias: reuniões gerais, visando a integração *intercampi* entre todos os membros da pró-reitoria e o compartilhamento de conhecimentos e desafios; reuniões de gestão da Protic, buscando o alinhamento de estratégias e desafios entre os gestores *intercampi* da Protic; e reuniões técnicas específicas, objetivando a sincronização de ações para implementações de novas estruturas, projetos e processos específicos. Nas reuniões, atividades executadas durante o período eram informadas e discutidas, sempre com espaços para livre manifestação. As reuniões gerais semanais eram replicadas em cada diretoria duas vezes por semana.

As atividades de TIC em instituições federais estão sujeitas a uma série de leis e regulações, originadas em grande parte no Ministério da Educação e no Ministério do Planejamento. Anualmente, alguns questionários precisavam ser preenchidos com informações diversas sobre as TICs na UFSB, nossa organização e

formas de trabalho. Em atendimento a essas demandas, criamos, em resolução aprovada no Conselho Universitário, o Comitê Gestor de TIC (CGTIC), com liderança da Protic e participação das demais pró-reitorias, e também uma comissão específica para a elaboração do Plano Diretor de TIC (PDTIC) da UFSB. Em 2016, mesmo a UFSB sendo muito jovem em comparação a outros órgãos da esfera pública federal, o levantamento anual do Tribunal de Contas da União (TCU) em termos de práticas de governança de TIC, envolvendo instituições públicas federais, posicionou a UFSB em 12º dentre as instituições federais de ensino, em 48º dentre os órgãos federais do Poder Executivo e em 112º dentre os órgãos federais nas três esferas – Executivo, Legislativo e Judiciário. (BRASIL, 2016)

REDE DIGITAL DA UFSB

A dispersão geográfica da UFSB e seu intuito de atingir comunidades remotas em seus processos de ensino e aprendizagem demandam tecnologias educacionais com interfaces digitais para criação, uso e compartilhamento de conteúdos e integração entre equipes docentes. Do ponto de vista administrativo, ferramentas digitais são requeridas e utilizadas para facilitar e tornar mais eficientes os processos de gestão de forma descentralizada. Para cumprir sua missão, a UFSB precisava, portanto, dispor de uma rede digital robusta e que suportasse atividades intensas de ensino-aprendizagem e gestão acadêmico-administrativa, integrando os três *campi*, núcleos de apoio na Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac) em Ilhéus e em Salvador (até 2017), Cunis em pequenos municípios do sul e extremo sul da Bahia e Complexos Integrados de Educação (CIEs).² Tal modelo de funcionamento e seu contexto regional impuseram, como já mencionado, uma série de desafios, dos quais destacamos os dois a seguir.

(D1) Ausência de infraestrutura de comunicação digital em banda larga adequada: na época de instalação da universidade, em julho de 2013, a região sul da Bahia não possuía uma infraestrutura de rede banda larga adequada para atender às demandas da UFSB. A Rede Nacional de Pesquisa (RNP) tinha dificuldades para contratação de provedores de telecomunicações para atender às instituições federais de ensino e pesquisa do interior da Bahia e, além disso, não tinha planos para conexão dos Cunis. Existiam várias iniciativas para implantação de banda larga, mas sem uma previsão tangível de concretização para a região sul da Bahia. Na iniciativa privada, os grandes provedores não tinham infraestrutura e nem interesse em atender muitos dos pequenos municípios sede dos Cunis. Muitos desses municípios eram atendidos por pequenos provedores que não possuíam uma infraestrutura de rede e de suporte com a mesma maturidade dos grandes provedores.

2 Os Cunis e os CIEs são apresentados e discutidos a Parte II deste livro, “Missão pactuada com a educação básica”.

(D2) *Universidade em implantação*: pelo fato de a UFSB ser uma universidade nova, sendo criada sem herdar qualquer estrutura de outra universidade – o que é raro para universidades novas –, com um modelo *sui generis* de funcionamento e organização, não existia um histórico de demandas tecnológicas que pudessem orientar o desenho da infraestrutura de TIC. Além disso, o processo de implantação impõe um crescimento rápido e gradativo da demanda pelo uso de recursos computacionais. Outro aspecto é o desafio de lidar com um quadro reduzido de pessoal e, ainda, sem as especialidades necessárias.

Para orientar o enfrentamento desses desafios, definimos, naquela altura, três princípios norteadores – requisitos de alto nível – para o projeto da rede digital da UFSB:

(P1) *Alinhamento estratégico*: atender ao modelo de funcionamento da universidade, descrito em seu *Plano Orientador*, que inclui, por exemplo, grande capilaridade regional na distribuição de suas unidades acadêmicas e uso intenso de TIC em seus processos de ensino-aprendizagem.

(P2) *Eficácia e eficiência*: como estratégia para atingir esse requisito, adotamos os seguintes princípios de projeto:

- A. busca por confiabilidade, a partir de infraestruturas que minimizem dependências e riscos, permitindo soluções ou modos de funcionamento alternativos, e possivelmente subplenos (ou degradados) na ocorrência de falhas de componentes ou de eventos não previstos durante o projeto;
- B. busca por sustentabilidade, observando, por exemplo, a eficiência no uso de energia, no reuso e no descarte de materiais;
- C. busca por melhores compromissos entre custo e benefício, observando quais soluções podem atender aos desafios da universidade ao mesmo tempo em que reduzam custos ou demanda de pessoal; e
- D. transparência de procedimentos e métodos, permitindo que os mesmos sejam facilmente auditáveis.

(P3) *Planejamento de curto e longo prazos*: estabelecer planos de curto e longo prazos. As ações que atendam necessidades imediatas da UFSB (curto prazo) devem ser convergentes com as metas do planejamento de longo prazo.

ESTRATÉGIA DE CONSTRUÇÃO DA REDE, DIRETRIZES, PLANEJAMENTO

A partir dos desafios e princípios norteadores anteriormente descritos, deduzimos requisitos técnicos que deveriam ser considerados durante a construção

da rede digital: desempenho adequado, de modo a garantir interação síncrona via rede; confiabilidade, de modo a evitar que falhas comprometam atividades fortemente dependentes da rede digital; e segurança adequada, para garantir os níveis desejados de confidencialidade das informações e de disponibilidade e integridade de serviços e dados.

Com as demandas identificadas e requisitos técnicos levantados, foi concebido de forma inovadora o modelo de rede digital para a UFSB, com um planejamento de longo prazo, denominado plano de operação plena, no qual todos os serviços informatizados, recursos e ambientes de colaboração da universidade estão disponíveis *on-line* e são oferecidos de forma confiável a qualquer momento e de qualquer lugar – modelo de computação *anytime-anywhere*.

Para atender às demandas imediatas, também foi estabelecido um planejamento de curto prazo, denominado plano de operação subplena (ou degradado), no qual a implementação é ajustada à capacidade existente em termos de provedores de banda larga, pessoal especializado e infraestruturas físicas. Nesse modo de operação, as interações são principalmente assíncronas e com conteúdo armazenado localmente, reduzindo a dependência nos *links* de comunicação.

Uma estratégia adotada foi, na medida que as implementações avançassem para o modelo pleno, os componentes do plano de operação subplena permaneciam disponíveis como uma alternativa para o contingenciamento de falhas. O plano subpleno deveria estar disponível em um prazo de um ano, a partir de setembro de 2013, o que de fato ocorreu, e o plano pleno em seis anos, com previsão de ocorrer em 2019.

Histórico de implantação da rede digital

Na época de instalação da universidade, em 2013, a RNP se manifestou como sendo inviável interconectar os *campi* da UFSB até setembro de 2014, prazo previsto para início das aulas da universidade. Então, no segundo semestre de 2013, a equipe da Protic realizou um mapeamento envolvendo grandes e pequenos provedores de telecomunicações para verificar a capacidade de atendimento nos três *campi* e rede de Cunis. Desse levantamento, foi observado que seria possível contratar provedores para interconectar os *campi* ao Ponto de Presença da RNP na Bahia (PoP-BA/RNP) com circuitos de transporte dedicados de pelo menos 100 *megabits* por segundo (Mbps).

Para os Cunis, por outro lado, verificou-se que seria possível o atendimento de todos os colégios a partir da contratação de *links* individuais de internet com pelo menos 12 Mbps. Nesse caso, os *links* de internet, disponíveis para atender aos Cunis, seriam em sua maioria suscetíveis a falhas, com baixa qualidade e possivelmente entregues, em muitos casos, a partir da associação de circuitos de pequenos provedores. A partir do contexto apresentado, a estratégia adotada para contratação dos provedores baseada em edital próprio de nossa universidade foi um dos aspectos fundamentais para o sucesso da implantação da rede

digital da UFSB. O termo de referência do edital elaborado pela Protic previu a separação dos circuitos em dois grupos:

1. circuitos dedicados de transporte para interligar os *campi* ao PoP-BA/RNP; e
2. circuitos de internet para os Cunis.

Além disso, a modalidade de circuitos para os Cunis permitia a realização de consórcios para transporte de dados, e as velocidades dos circuitos em ambos os grupos foram escolhidas de modo a garantir viabilidade e ampla concorrência – isto é, 100 Mbps para os circuitos dos *campi* e 12 Mbps para os circuitos dos Cunis. Ao final da licitação, um provedor de grande porte apresentou preços mais competitivos para os circuitos dos *campi*. Contudo, a concorrência associada à participação de pequenos e médios provedores permitiu que os preços finais fossem 25% menores que os preços aferidos no mercado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2014; UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014d) No grupo de circuitos dos Cunis, um provedor de médio porte apresentou preços mais competitivos que os demais, fazendo articulação com outros pequenos provedores – que já possuíam infraestrutura de rede implantada. Isso contornou a inexistência de provedores com infraestrutura em toda a região, motivou a concorrência e reduziu os preços para 65% dos preços aferidos no mercado. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2014; UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014e)

A partir dessa estratégia bem-sucedida de implantação da rede digital UFSB, os três *campi* foram interligados ao PoP-BA/RNP em Salvador usando *links* de fibra óptica com velocidades de 100 Mbps, e os Cunis com velocidades de pelo menos 12Mbps. Dessa forma, até 2016, toda rede digital UFSB era custeada e gerenciada com recursos próprios da UFSB. A partir de 2016, conseguimos que a RNP contratasse alguns *links* e a rede da UFSB passou a ter conexões de até 1 *gigabit* por segundo (Gbps), em um misto de *links* contratados pela RNP e pela UFSB.

Em consequência de negociação com o provedor que fornece as conexões para os Cunis, conseguimos que a UFSB fizesse parte do circuito de transporte de dados entre o Cuni e a internet. Com isso, foi possível implantar conexões adicionais de internet de 30 Mbps (ou superior) nos *campi*, as quais são fornecidas por um misto de transmissão por fibra óptica e radiofrequência e que servem como contingência para falhas nas conexões com a RNP, o que tornou nossa rede ainda mais robusta. Em outra negociação, os Cunis passaram a ter conexões diretas de 20 Mbps (ou superior), via radiofrequência e fibra óptica, com os *campi*. Tal incremento permitiu melhor gestão da qualidade de serviços e comunicações síncronas como vídeo/webconferência, telefonia e transmissão multimídia. Adicionalmente, por convênio com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), os Cunis também eram atendidos por conexões

secundárias via satélite, as quais propiciam redundância para contornar falhas dos *links* principais.

No decorrer dos anos, a partir do controle de qualidade da rede que fazíamos, muitos *links* de radiofrequência foram substituídos pelos de fibra óptica e equipamentos de transmissão de radiofrequência trocados por outros de melhor capacidade. Também os provedores do consórcio melhoraram suas rotinas de suporte e de resposta a incidentes, a partir de nossas demandas de controle de qualidade.

SISTEMAS DE GESTÃO, GOVERNANÇA ELETRÔNICA E REGISTRO ACADÊMICO

O curto tempo existente para que sistemas informáticos de gestão universitária estivessem disponíveis associado à pequena equipe de técnicos foram restrições fundamentais que nortearam decisões relativas a sistemas. Decidiu-se, então, pela aquisição de um sistema informatizado de gestão universitária completo, a ser ajustado para as necessidades da UFSB. No entanto, devido ao prazo para início das atividades, sem tempo suficiente para ajustes e adaptações do sistema maior, alguns sistemas menores e urgentes tiveram que ser desenvolvidos pela Protic. Todos os sistemas desenvolvidos deveriam estar disponíveis na *web*, podendo ser acessados de qualquer dos *campi* e também da rede de Cunis, satisfazendo a estrutura distribuída da universidade. Nos próximos parágrafos, iremos detalhar o processo de aquisição do sistema de gestão universitária, assim como os sistemas desenvolvidos para fins específicos.

Para a aquisição de um sistema informático de gestão universitária, foi realizada uma prospecção de sistemas existentes, sendo efetuada uma avaliação das alternativas encontradas. Foram avaliados o SIG da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o sistema Sagres, da TecnoTrends, e o sistema Solar, da SoftPlan. O sistema escolhido foi o SIG da UFRN, um sistema completo para a gestão universitária, incluindo o registro acadêmico, administração e governança eletrônica, e completamente acessível via *web*. Além disso, o SIG é disponibilizado via termo de cooperação, com valores bastante acessíveis. A cooperação estabelecida com a UFRN implica a disponibilização de novas versões desse sistema, assim como no suporte fornecido por servidores da UFRN para a sua implantação. Por ser desenvolvido por uma universidade pública federal, tal sistema atende às legislações e normas federais, sendo, por outro lado, flexível nos aspectos acadêmicos, para atender, com as devidas adaptações, ao conjunto das instituições federais de ensino superior conveniadas. O SIG está em uso em uma rede de universidades públicas federais e de institutos federais de ensino técnico.

Conforme indica sua documentação, a implantação completa do SIG, com todos os seus subsistemas e módulos em funcionamento, requer uma equipe de, no mínimo, 20 pessoas, atuando de forma dedicada, com previsão de término após um período de no mínimo três anos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO

GRANDE DO NORTE, 2013) Com a equipe reduzida disponível na UFSB naquela altura, com oito servidores públicos da área de TIC trabalhando com sistemas, a Protic atuou de forma a identificar prioridades da UFSB junto às demais pró-reitorias. As prioridades definidas pela universidade, somadas a características do próprio sistema, foram utilizadas para elaborar um planejamento detalhado para a implantação dos diversos módulos dos subsistemas do SIG. O foco principal era propiciar o funcionamento da universidade, de forma adequada, em termos tanto de atividades acadêmicas quanto das atividades de gestão administrativa. Nesse sentido, as prioridades eram a gestão acadêmica da graduação, pois as aulas iriam ter o seu início já em setembro de 2014, e o cadastro de pessoal com a implantação de folha de pagamento, já que o período de tutoria da UFBA terminaria até meados de 2015.

Sem tempo suficiente para que o SIG fosse colocado em execução, alguns sistemas foram desenvolvidos ou adaptados pela Protic para atender a demandas urgentes e específicas. Para viabilizar o início das aulas em setembro de 2014, foi desenvolvido um sistema para realizar o processo seletivo de novos alunos para a Rede Cuni, também utilizado no primeiro quadrimestre de 2015. Além desse sistema para seleção de estudantes para os Cunis, foram desenvolvidos sistemas para a realização de planejamento acadêmico e matrícula em componentes curriculares para esses quadrimestres iniciais. Esses sistemas foram desenvolvidos em caráter emergencial, como uma decisão estratégica para propiciar o início do funcionamento da universidade.

Antes que o SIG pudesse ser colocado em execução e tivesse iniciada a implantação de seus diversos subsistemas e módulos, foi necessário um período de alguns meses para o treinamento da equipe e para a preparação do ambiente computacional. O sistema teve iniciada a implantação de seus módulos entre março e abril de 2015, sendo preparado para a realização do quadrimestre 2015.2, em maio de 2015. A UFRN forneceu, da forma prevista no termo de cooperação, o treinamento da equipe da Protic para a configuração do SIG, assim como suporte constante à implantação de cada módulo do sistema.

Contando com o apoio da UFBA como universidade tutora, tanto o SIG como os demais sistemas desenvolvidos pela equipe Protic foram instalados em equipamentos da Superintendência de Tecnologia da Informação (STI) da UFBA. Esse apoio da UFBA foi importante por contarmos com uma infraestrutura de TIC já organizada e com o apoio de equipe técnica treinada. Mesmo após o término da tutoria, a UFBA continuou a manter os sistemas da UFSB em seus equipamentos, sendo elaborado um acordo para tal serviço.

Em cerca de dois anos e meio de implantação do SIG e de seus subsistemas, considerando um período até meados de 2017, diversos módulos e funcionalidades foram implantados. Com relação aos sistemas acadêmicos, o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (Sigaa) teve a sua implantação iniciada com o objetivo principal de efetuar a matrícula *web* para o quadrimestre 2015.2, em maio de 2015, e executar todo o ciclo acadêmico, incluindo

planejamento acadêmico, matrícula, notas e fechamento de cadernetas, para todos os quadrimestres.

Esse processo de implantação contou com uma colaboração frequente da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica (Progeac), em termos da definição de prioridades, prazos e também na configuração dos serviços e inclusão de dados. Essa colaboração se desenvolveu com reuniões conjuntas realizadas semanalmente. Todos esses objetivos foram alcançados a partir de planejamento detalhado, com a inclusão de diversos dados na base de dados do Sigaa, o que inclui dados de alunos matriculados na UFSB, cursos, disciplinas, grade curricular e notas dos quadrimestres já cursados.

Dessa forma, a partir do quadrimestre 2015.2, o ciclo acadêmico passou a ser executado no Sigaa, com planejamento acadêmico, inscrição em componentes curriculares (matrícula) e avaliações. Em especial, apesar de um terceiro período (quadrimestre) não ser naturalmente previsto no Sigaa, este foi processado sem problemas. Ao final de 2015, todo o ciclo acadêmico foi homologado, sendo considerado plenamente implantado. Em 2016, foi também implantado o módulo *stricto sensu*, para dar suporte aos novos cursos de pós-graduação criados na UFSB. Após o término da implantação da graduação, outras demandas acadêmicas passaram a ser consideradas, como, por exemplo, a gestão de projetos de pesquisa e editais de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Ciência, Tecnologia e Inovação (Pibicti).

Com relação aos sistemas administrativos, o Sistema Integrado de Gestão de Recursos Humanos (SIGRH) e o Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (Sipac), o objetivo inicial foi a implantação do cadastro de recursos humanos, com a integração ao Sistema Integrado de Administração de Pessoal (Siape), permitindo que a UFSB pudesse executar a própria folha de pagamento. Esses objetivos foram atendidos com a implantação do cadastro de pessoal da UFSB no Siape a partir de julho de 2015. Além disso, também era objetivo fundamental a disponibilização do orçamento e de um sistema de protocolo eletrônico, já aderindo às novas determinações do Governo Federal, segundo o qual todos os documentos oficiais deveriam tramitar por meio eletrônico. Esses dois objetivos também foram alcançados, ficando os setores acadêmicos e administrativos da UFSB encarregados de definir os seus fluxos específicos de tramitação de documentos, para serem registrados no sistema de protocolo.

Ainda em 2016, a gestão das férias passou a ser feita via um módulo do SIGRH, também implantado com sucesso. Também os móveis e equipamentos da UFSB passaram a ser tombados e registrados no Sipac, com a implantação do Patrimônio Móvel. A implantação desses diversos subsistemas contou com a colaboração próxima de vários técnicos administrativos da Pró-Reitoria de Planejamento e Administração (Propa), para a definição de prioridades e execução de diversas atividades segundo planejamento efetuado pela Protic para essas implantações. Todos os sistemas e módulos implantados foram homologados com sucesso, com participação de analistas da UFRN e das equipes dos setores relacionados.

Considerando que o Sigaa não dispõe de funcionalidades para a seleção interna no regime de ciclos da UFSB, foram desenvolvidos um sistema de transferência interna – transferências entre cursos, entre *campi*, entre turnos etc. – e um sistema para a progressão de alunos da Área Básica de Ingresso (ABI) para vagas disponíveis nos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e Licenciaturas Interdisciplinares (LIs). Para a gestão das bibliotecas da UFSB, optou-se pela aquisição, instalação e implantação do *software* Pergamum, bastante utilizado em escolas e instituições de nível superior em todo o país.

A atuação da equipe da Protic na implantação de módulos do SIG ou de outros sistemas adquiridos e no desenvolvimento de novos sistemas foi baseada em planejamento detalhado, no qual cada módulo do SIG ou sistema a ser desenvolvido foi descrito como um projeto. A execução de cada projeto passava por um acompanhamento intenso de suas atividades previstas, através de reuniões frequentes e do uso de sistemas para acompanhamento de projetos. A partir do avanço na execução das atividades, o planejamento foi frequentemente revisado, também considerando a identificação de novas demandas decorrente do avanço na implantação da universidade.

MULTIMÍDIA, CONTEÚDOS DIGITAIS E AVAS: TICS NO ENSINO E APRENDIZAGEM

O processo educativo adotado pela UFSB considera estratégias de ensino-aprendizagem com base no sujeito aprendiz, valorizando processos ativos e baseados em problemas e projetos. Tais estratégias são facilitadas e viabilizadas com a introdução de inovações tecnológicas apoiadas nas TICs.

Com esse propósito, AVAs e dispositivos de aprendizagem autônoma podem ser utilizados nos programas de ensino da UFSB como opção pedagógica ou para complementar atividades conduzidas em pequenos grupos, seja em situações de sala de aula ou em espaços não formais.

Para tanto, a UFSB viabilizou diversos meios digitais em seus processos de ensino e aprendizagem, que vão desde a utilização de transmissões em salas virtuais, espaços de colaboração em redes sociais, à plataforma Moodle para disponibilização de materiais didáticos e interações, ambientes de desenvolvimento de programas como Scratch, entre outros meios.

Para chegar a esse nível de utilização das TICs nos processos de ensino-aprendizagem, o planejamento de TIC em 2013 se iniciou com estudos para identificar a melhor forma de disponibilizar recursos de multimídia e AVAs para o apoio ao ensino e aprendizagem. As dificuldades encontradas, em função dos altos custos associados à infraestrutura de estúdios, levaram a UFSB a adotar o princípio “Seu *laptop* é seu estúdio” em 2014, incentivando docentes a investirem na construção de materiais didáticos através da construção de vídeos, jogos e programas tutores. Nessa mesma época, a UFSB adquiriu um conjunto de licenças para o

software Camtasia – usado na gravação de vídeos/aulas –, adquiriu um conjunto de equipamentos, como câmeras, microfones e caixas pré-amplificadas, e passou a fornecer tutoriais e oficinas do uso desses equipamentos.

Em 2015, a Protic lançou uma série de encontros e oficinas para discutir assuntos relativos às TICs, em especial nos seus aspectos acadêmicos. Esses encontros foram denominados de Café Digital e se estenderam até 2016 nos três *campi*.

Além desses encontros, em 2016, a Protic e a Progeac iniciaram o Programa de Letramento Digital para Docentes (PLDD), que ofertou diversas oficinas nos três *campi*, em assuntos considerados prioritários pelo coletivo docente a partir de consulta via formulário eletrônico.

Por fim, para atender às demandas do dia a dia relativas à multimídia e aos conteúdos digitais e com recursos limitados, a Protic utilizou métodos, através de questionários aplicados e rodas de conversas com vários setores, para estabelecer priorização de ações e solucionar gargalos verificados no processo de implantação. Esse trabalho resultou na adoção de tecnologias específicas, padronização de processos de atendimento e fluxos de solicitações. Assim, foi possível tornar mais eficiente o atendimento às diversas demandas acadêmicas e administrativas da instituição, tais como apoio a realização de videoconferências em atividades didáticas, administrativas e eventos, suporte para operação em Cunis, com testes rotineiros de transmissão, suporte para a produção de conteúdos digitais, melhorias no Moodle da UFSB e no *site* da UFSB, entre outras ações.

REFLEXÕES FINAIS

Sendo a UFSB uma universidade que se propõe popular e com grande alcance territorial, cobrindo pequenas comunidades remotas do sul da Bahia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013, 2014a), dispor de infraestrutura e competência tecnológica digitais era considerado por muitos seu maior desafio. Como já mencionado, na fase crítica de implantação, nos anos de 2013 e 2014, nos deparamos com a falta de infraestrutura de rede banda larga no sul da Bahia, com a necessidade iminente de sistemas para gestão informatizada, necessidade de meios digitais (equipamentos e *expertise*) para apoio ao ensino-aprendizagem nos vários modelos vislumbrados – presencial, não presencial, síncrono, assíncrono etc. –, um orçamento limitado e, sobretudo, ausência de profissionais da área de TIC na universidade. As previsões de que em tão pouco tempo as barreiras de implantação fossem minimamente superadas não eram nada animadoras.

Enfrentar esse desafio de implantação foi, portanto, antes de tudo, um ato político de grande engajamento com as causas e princípios norteadores da UFSB. E esse engajamento foi realimentado constantemente através da participação em atividades que extrapolavam a área de TIC, estendendo-se à elaboração de documentos norteadores da universidade – *Carta de Fundação, Plano*

Orientador, estatutos e regimentos –; acolhimento e seleção de pessoal docente e técnico-administrativo; e até atuação acadêmica direta, a exemplo da criação e coordenação do componente curricular Introdução ao Raciocínio Computacional (IRC)³ e participação na elaboração do projeto da Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação e suas Tecnologias (LIMC).

Dada a transversalidade das TICs na concepção e funcionamento da UFSB, nos aspectos pedagógicos, de gestão e de integração *multicampi*, a participação da Protic nas discussões para construção de todos esses processos foi bastante natural e fluida. Por exemplo, durante o processo inicial de implantação da universidade, as primeiras discussões e proposições sobre modelos de aulas com a ajuda de meios digitais – salas virtuais, dispositivos de colaboração etc. – vieram principalmente através de membros da Protic. Com o tempo, a Protic formou um núcleo para AVA, com a participação de vários professores, e o assunto passou a ser trabalhado em conjunto com a Progeac. Em 2016, o componente curricular IRC foi utilizado como estudo de caso para a utilização do Moodle e modelos de interação, com a participação de professores com funções na Protic.

Um grande desafio que enfrentamos na gestão corporativa e acadêmica foi a implantação e adaptação do Sigaa com uma equipe reduzida e sem experiência prévia nesse sistema, em face do ineditismo curricular da UFSB: utilização de quadrimestres, dos ciclos formativos, das migrações possibilitadas, dos componentes de formação geral, entre outros aspectos inovadores. A discussão para a gestão desses currículos se dava geralmente em parceria com a Progeac e, muitas vezes, por iniciativa da Protic, pois todo o pensamento de política pedagógica estava fundamentado nas TICs.

Acreditamos que a forma cooperativa e de busca de intensa conectividade digital liderada na UFSB pela Protic teve relevante influência interna e externa à universidade. Durante o primeiro fórum social organizado pela UFSB, organizamos um painel sobre conectividade, compartilhando nossa experiência com a sociedade do sul da Bahia (MACÊDO, 2015a; MACÊDO; SÁ, 2017), quando tivemos, inclusive, pedidos de acesso à nossa rede da UFSB para suprir demandas de profissionais da região carentes de conectividade. Como a rede não podia ser acessada para membros fora da UFSB, apenas passamos nossa experiência.

Essa influência positiva foi marcante, por exemplo, no fortalecimento das pequenas empresas provedoras de internet da região, que passaram a se organizar para o atendimento às nossas demandas, a partir do constante monitoramento que fazíamos das condições de comunicação nas redes, levando as empresas a melhorarem seus processos técnicos e de gestão. Em pouco tempo, cerca de um ano, vimos essas empresas passarem a oferecer serviços semelhantes na região a partir da experiência na UFSB.

3 Ver, na Parte III, o texto “Raciocínio computacional na Formação Geral pavimentando o caminho da interdisciplinaridade”.

Creemos que a defesa da política de um *laptop* por estudante ingressante na UFSB também teve impacto interno e externo à universidade. O estudante permanecia como fiel depositário do equipamento por todo o período de matrícula na UFSB. Dois fatores nos motivaram para a defesa dessa política. Primeiro, não dispúnhamos de estruturas físicas e prediais para manter laboratórios de informática nos *campi* e Cunis. A segunda razão foi a possibilidade que daríamos para famílias dos estudantes de estarem próximas de acesso à internet, um desafio grande para estudantes em localidades remotas, que poderiam acessar a partir dos Cunis da UFSB e outros pontos de acesso, como pequenas pousadas. Essa ação certamente contribuiu para melhor disseminação da cultura digital entre comunidades distantes no sul da Bahia.

Utilizamos princípios pedagógicos defendidos pela UFSB, como pedagogia ativa e orientada a problemas e projetos, no desenvolvimento de competências com os servidores técnico-administrativos paulatinamente contratados para a Protic. A prática pedagógica do fazer aprendendo, ou aprender fazendo, que caracteriza modelos de aprendizagem ativa, em conjunto com a organização e colaboração em grupos marcaram o processo de formação de pessoas para os desafios de TIC. Seminários e constantes reuniões, em diferentes níveis hierárquicos, se repetiam na pró-reitoria.

Tais práticas, somadas à escuta e participação democrática nas tomadas de decisão, reforçaram o espírito de grupo e viabilizaram a construção de competências necessárias ao enfrentamento das barreiras de implantação. As reuniões com utilização de espaços virtuais via rede e ferramentas de gestão foram práticas comuns. Desde o início das atividades, tínhamos reuniões semanais com todos os servidores da pró-reitoria, integrando, em um único espaço virtual, os três *campi* e o escritório de apoio em Salvador, onde cada participante tinha tempo para manifestação livre e experiências eram trocadas. Essas reuniões eram replicadas, também semanalmente, nas diretorias, setores e até grupos de trabalho específicos.

Com tamanha complexidade, o planejamento cuidadoso e a utilização de boas práticas de gestão foram essenciais no processo de implantação. Para isso, atividades eram divididas em três categorias: atividades estratégicas, processos e operações de rotina. Eram consideradas atividades estratégicas aquelas que geravam políticas, produtos ou serviços de TIC, sendo todas elas, por sua vez, organizadas através da criação de projetos estratégicos. Exemplos de projetos estratégicos são a confecção do PDTIC da UFSB, a ampliação e melhoria da rede digital, a implantação do SIG, a implantação de segurança cibernética, a implantação de ferramentas e AVA, entre outros. Projetos se caracterizam por possuírem início e fim determinados e estarem alinhados com as demandas estratégicas da universidade.

Por outro lado, os processos e operações de rotina eram aquelas atividades que davam suporte à continuidade e bom funcionamento das políticas, produtos e serviços de TIC, tais como: suporte a usuários de TIC; manutenção e configuração de equipamentos de comunicação; rotinas de *backup* de dados de usuários; apoio à realização de reuniões via *webconf*; fiscalização de serviços contratados

de TIC etc. Processos e operações de rotina iniciam a partir da finalização de um projeto e não têm fim determinado. Para a gestão dessas atividades, a Protic instituiu padrões de criação e acompanhamento de atividades e fluxos de trabalho, com auxílio de *softwares* livres, como Redmine⁴ para gestão de projetos e GLPI⁵ para acompanhamento de processos e operações de rotina.

Se, de um lado, havia falta de pessoal qualificado, o que enfrentamos de forma pedagógica, os limites orçamentários nos exigiam também muita criatividade na busca de soluções alternativas, frequentemente com adoção de soluções de tecnologias próprias, por nós desenvolvidas, a exemplo de projeto de rede digital, a adoção de “Seu *laptop* é seu estúdio”, projeto de telefonia digital baseada na tecnologia de voz sobre protocolo de internet – do inglês Voice Over Internet Protocol (Voip), implantação de SIG com time mínimo de técnicos e sistemas auxiliares desenvolvidos. A adoção de *software* livre com adaptação à necessidade de UFSB – sem custos para a universidade – foi frequente, como, por exemplo, a implantação de *firewall*, roteadores e *switches* de redes.

De outro lado, a hospedagem dos sistemas da UFSB nas dependências da UFBA, localizados em Salvador, sem custos para a UFSB, viabilizou enorme economia no processo de implantação, haja vista que a UFSB não dispunha, naquela altura, de instalações adequadas, tampouco pessoal para assistência a tais instalações. Todas essas medidas representaram grande economia para a universidade e contribuíram de forma decisiva no seu processo paulatino de implantação.

Devido aos altos custos de equipamentos, *software* e mão de obra, a alta complexidade de gestão, desenvolvimento e operação, com repercussões institucionais potencialmente negativas para decisões equivocadas, o trabalho de TIC requer planejamento cuidadoso e alinhamento estratégico de longo prazo. Daí a forte regulação para o setor na esfera federal através de leis e marcos regulatórios.

No mundo ideal e previsível, objetivos institucionais são traçados, o planejamento institucional realizado e recursos e dispositivos são disponibilizados ao longo do tempo para a efetiva execução do planejado. Infelizmente, em uma instituição de ensino superior federal, especialmente em fase de implantação e com características peculiares como a UFSB, o trabalho de gestão de TIC requer ainda mais cuidado em seu planejamento, especialmente para lidar com mudanças de cenário institucional, incertezas em relação a recursos e contratações e a própria carência de infraestrutura que sirva de alicerce para as TICs. Somam-se a isso constantes ajustes para atender a mudanças de quadro de técnicos, necessidade de readequação a novas demandas e necessidade de atualização de equipamentos e sistemas. Nesse sentido, a integração das TICs na gestão maior da universidade, através da existência da Protic, foi uma decisão acertada e possibilitou o

4 Ver: Redmine. Disponível em: <https://www.redmine.org/>.

5 Ver: <http://www.glpibrasil.com.br/>.

alinhamento estratégico necessário para o sucesso no processo de implantação das TICs da UFSB.

De outro lado, a falta da cultura geral de planejamento e alinhamento institucional muitas vezes representou obstáculos adicionais, difíceis de serem superados, e com repercussão negativa na eficiência e eficácia no uso das TICs – comumente somente percebida no longo prazo e já com poucas chances de recuperação de danos, causando retrabalho e prejuízos institucionais. Em geral, desalinhamentos decorrem de decisões de outras áreas da gestão com implicações fortes na área de TIC, mas sem a articulação necessária com os setores competentes da universidade. Em uma instituição tão profundamente imbricada na área de TIC, como a UFSB, o alinhamento com as TICs precisa ser constantemente alimentado. Vez por outra, no período de implantação, houve a necessidade de se adaptar às circunstâncias causadas por desalinhamento, algumas delas com certo desgaste pessoal, para que a UFSB pudesse cumprir sua missão plenamente.

Superados os desafios institucionais e o alinhamento necessário garantido, nada seria possível sem o engajamento e competência de um time de servidores técnico-administrativos de TIC, composto de jovens em sua maioria, mas bastante aguerrido e competente, com quem tivemos o prazer de conviver ao longo desses anos. A convivência humana foi essencial para o desenrolar dos acontecimentos, com docentes ávidos e engajados em um projeto promissor de universidade, capaz de dialogar com a comunidade em seu entorno e fazer a alegria de jovens estudantes que certamente serão a base para um país mais justo e sustentável.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Tribunal de Contas da União. *Levantamento de Governança de TI 2016 – Relatório Individual: Universidade Federal do Sul da Bahia*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.lasid.ufba.br/publicacoes/UFSB/TCU-GovernancaDeTI-UFSB-RelatorioIndividual2016.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.
- MACÊDO, Raimundo José de Araújo. *Fórum Social da UFSB*. [Entrevista cedida a] Cultura Web TV. [S. l.], 23 set. 2015a. Disponível em: <https://youtu.be/j5LvgXxv-FA>. Acesso em: 1 maio 2019.
- MACÊDO, Raimundo José de Araújo. *Tecnologias da Informação e Comunicação na UFSB*. 2016. Texto base para ao 1º Congresso da UFSB, Salvador, out. 2016. Disponível em: <http://www.lasid.ufba.br/publicacoes/UFSB/ICongresso.UFSB.Tema4.TICs.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.
- MACÊDO, Raimundo José de Araújo; SÁ, Alirio Santos de. *UFSB Planejamento da Infraestrutura de TIC*. jan. 2014. Disponível em: <http://www.lasid.ufba.br/publicacoes/UFSB/planejamento-infraestrutura-tic-ufsb-v1.1.1.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MACÊDO, Raimundo José de Araújo. Universidade com tecnologia no DNA. *A Rede Educa*, [S. l.], 15 abr. 2015b. Disponível em: <http://www.areda.inf.br/universidade-com-tecnologia-no-dna/>. Acesso em: 1 maio 2019.

MACÊDO, Raimundo José de Araújo; SÁ, Alirio Santos de. Rede digital para integração social: experiências da Universidade Federal do Sul da Bahia. In: WORKSHOP DE TIC PARA DESENVOLVIMENTO, 1., 2017, Belém. *Anais [...]*. Porto Alegre: SBC, 2017. p. 25-30. Disponível em: <https://sbrc2017.ufpa.br/wp-content/uploads/2017/08/proceedingsWTICpD2017v2.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.

MACÊDO, Raimundo José de Araújo; SÁ, Alirio Santos de; FREITAS, Allan Edgard Silva. *UFSB Projeto de Conectividade*. nov. 2013. Disponível em: <http://www.lasid.ufba.br/publicacoes/UFSB/projeto-conectividade-ufsb-sumario-executivo-4.7.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Edital de Licitação nº 19/2014. [Contratação de Empresa especializada em prestação de serviços continuados de Telecomunicações, com execução mediante o regime de Menor Preço por Item, para atender às necessidades da Universidade Federal do Sul da Bahia]. *Pregão Eletrônico nº 19/2014*. Salvador, maio 2014. Disponível em: <http://compras.dados.gov.br/licitacoes/doc/licitacao/15303805000192014>. Acesso em: 17 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Carta de fundação e estatuto*. Itabuna: UFSB, 2013. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014a. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Edital nº 001/2014, de 24 de março de 2014*. Concurso público para docente do magistério superior. Itabuna: UFSB, 2014b. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/concursos/concurso-docente-e-tecnico-administrativo/294-edital-01-2014-geral>. Acesso em: 13 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Conselho Universitário. Resolução nº 01/2014, de 14 de março de 2014. Dispõe sobre a realização de concursos para preenchimento de vagas docentes para o exercício 2014. Itabuna: UFSB, 2014b. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/RESOLU%C3%87%C3%83O-01.2014-UFSB1.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Contrato nº 85/2014, 30 de junho de 2014. Contratação de empresa especializada para prestação de serviços continuados de comunicação de dados para atender às necessidades da UFSB no transporte de dados para/dos Campi da UFSB ao Ponto de Presença da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa no estado da Bahia (PoP-BA/RNP). *Diário Oficial da União*: seção 3, Brasília, DF, n. 124, p. 123, 2 jul. 2014d. Disponível em: https://www.ufsb.edu.br/images/CONTRATOS/CONTRATO_852014_-_EMBRATEL__CLARO/CONTRATO_85-2014_-_EMBRATEL.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Contrato nº 86/2014, 30 de junho de 2014. Contratação de empresa especializada para prestação de serviços continuados de comunicação de dados para atender às necessidades da UFSB por conexão dedicada e acesso IP Commodity para os Colégios Universitários da UFSB. *Diário Oficial da União*: seção 3, Brasília, DF, nº 124, p. 123, 2 jul. 2014e. Disponível em: https://www.ufsb.edu.br/images/CONTRATOS/CONTRATO_862014_-_WEBFOCO/CONTRATO_WEBFOCO_2014.pdf. Acesso em: 17 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação. *Informatic*: Informativo da Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação, Itabuna, n. 1, jul. 2017. Disponível em: <http://www.lasid.ufba.br/publicacoes/UFBS/InformaticProtic01.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Conselho de Administração. *Resolução 05/2013, de 07 de março de 2013*. Fixa normas para disciplinar o relacionamento entre a UFRN e os interessados na transferência e utilização dos Sistemas Integrados de Gestão (SIG) da UFRN. Natal, 2013. Disponível em: <https://www.ufrn.br/institucional/conselhos-superiores>. Acesso em: 17 fev. 2020.

CAPÍTULO 8

O ENSINO SUPERIOR SONHADO E VIVIDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB) E NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)

MARIA TEREZA SERRANO BARBOSA

MALVINA TANIA TUTTMAN

INTRODUÇÃO

A reflexão a respeito de como as universidades públicas podem contribuir de forma efetiva para uma transformação da sociedade brasileira, reduzindo suas imensas desigualdades e injustiças sociais, deve considerar pelo menos dois aspectos fundamentais: o primeiro diz respeito à produção de conhecimentos que deveriam se voltar prioritariamente para buscar alternativas tecnológicas e sociais com vistas à promoção dos mais diversos direitos que permitirão uma melhoria efetiva do bem-estar da sociedade; o segundo, quase que como um corolário do primeiro, diz respeito à necessidade da inclusão e manutenção dos jovens oriundos das classes sociais mais desfavorecidas, principalmente os negros e indígenas, nas suas salas de aula, incorporando as suas culturas, os seus problemas e a riqueza das suas experiências e diversidade cultural.

Como professoras atuando na docência, na pesquisa e na extensão, nos perguntamos: o quanto as universidades com arquitetura acadêmica tradicional se distinguem ou se aproximam das universidades com propostas inovadoras, considerando que a comunidade universitária se constituiu, em sua maioria, por docentes e técnicos formados a partir de paradigmas, em geral, elitistas e distanciados da sociedade?

Para contribuir com esse debate, o presente capítulo pretende registrar reflexões a respeito de experiências que, na qualidade de professoras e/ou gestoras, vivenciamos na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), onde os nossos sonhos e a nossa realidade se encontraram, tendo como parâmetros questionamentos e indagações a respeito dos desafios e empecilhos enfrentados no processo de implementação de uma proposta inovadora como a da UFSB, contrapondo os desafios, avanços e empecilhos encontrados na UNIRIO, uma universidade pública instituída há cerca de 30 anos, para a alteração de sua estrutura.

SONHAR UMA UNIVERSIDADE TRANSFORMADORA

Assistir à alegria e ao entusiasmo da chegada dos estudantes na UFSB em setembro de 2014, depois de, em apenas alguns meses, superar desafios normativos, administrativos e principalmente acadêmicos, foi certamente um dos momentos mais emocionantes de quem teve o privilégio de vivenciar esse processo. A emoção vinha também da consciência de que o *Plano Orientador* da UFSB recuperava as experiências de grandes pensadores brasileiros, tais como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, que tentaram, mais de uma vez, criar um novo modelo de universidade pública no Brasil.

Além das significativas e emocionantes aulas inaugurais, outros momentos se tornaram especiais e aconteceram em salas de aula durante as dinâmicas dos diversos componentes curriculares, mas especialmente as que aconteceram no componente denominado “Experiências do Sensível”.¹ Em apenas algumas semanas do início do primeiro quadrimestre, percebíamos emocionados resultados visíveis dessa instigante e desafiadora construção. Os relatos a respeito dos diálogos, produtos e saberes compartilhados com os estudantes indicavam um caminho promissor e já bem-sucedido, mas ao mesmo tempo sinalizavam, em alguns casos, desafios a serem superados e barreiras de todas as ordens a serem enfrentadas.

Percebíamos, por um lado, que os estudantes rapidamente se engajaram no projeto da UFSB, compartilharam suas emoções, histórias de vida, choraram e nos fizeram chorar. Por outro lado, não podiam perceber o potencial do modelo adotado e achavam que deveriam participar da definição de quais cursos de

1 Ver mais adiante, na Parte III deste livro, o texto “Experiências do Sensível na formação acadêmica, a proposta da UFSB”.

segundo ciclo seriam ofertados e que estes não deveriam obrigatoriamente obedecer à vocação ou às necessidades da região. Questionavam também o modelo de ciclos, pois apenas conheciam os modelos tradicionais e almejavam entrar imediatamente em um curso profissional.

As inovações trazidas pela formação em ciclos, pelo regime quadrimestral, pela Formação Geral (FG) única, com capilaridade de acesso aos cursos no sul da Bahia e real inclusão da população negra e indígena pela criação dos Colégios Universitários (Cunis), só teriam sucesso se nós, docentes e gestores, conseguíssemos exercitar juntos com os discentes e técnicos os valores explicitados no *Plano Orientador* da UFSB: ética, solidariedade e responsabilidade.

Esses valores estão contidos no pensamento de Paulo Freire, especialmente no seu conceito de ética universal, que exige a compreensão de que esses princípios de vida não devem ser apenas explicitados verbalmente, mas serem exercitados no cotidiano, nas ações diárias. Eles devem fazer parte do conjunto das relações dialógicas entre professores, alunos e técnicos e precisam ser construídos no dia a dia da sala de aula e da instituição. São eles que devem ser a base de tantas outras competências e habilidades necessárias na formação de todos.

POR UMA FORMAÇÃO PARA ALÉM DO EXERCÍCIO DA RAZÃO

As nossas experiências profissionais anteriores conheciam as dificuldades para a implementação de alterações no modelo de universidade existente no Brasil e também como essa não alteração tem, muitas vezes, impedido que as instituições formadoras consigam cumprir um papel propositivo, tanto na redução das imensas desigualdades sociais como na formação de cidadãos solidários, éticos e sensíveis. O encastelamento das universidades as afasta das necessidades da maioria da população, ignorando também o fato de que os conhecimentos se constroem não só no interior das instituições, mas em uma tessitura com os saberes produzidos no cotidiano da população e nos laboratórios da vida.

Por isso, escolhemos refletir, em primeiro lugar, sobre o projeto de universidade da UFSB, que nasce com um novo modelo pedagógico e tem como um de seus objetivos fundantes a formação de profissionais não só competentes tecnicamente, mas também comprometidos com seu entorno, com sensibilidade para perceber o outro e, por meio dele, perceber o mundo, respeitar as diferenças e poder contribuir com as transformações sociais que se fizerem necessárias. Para tanto, a UFSB organizou a sua proposta acadêmica para além do exercício da razão presente nas ciências herdadas das universidades que tradicionalmente hipervalorizam nos primeiros períodos, conteúdos responsáveis muitas vezes por excluir os estudantes, atingir sua autoestima ou aliená-los da sociedade.

No projeto pedagógico implantado, procurou-se romper com a separação entre as diversas ciências, ofertando para todos os estudantes, independente da

área pretendida, logo no primeiro quadrimestre, componentes de matemática, raciocínio computacional, humanidades e artes. O real destaque dado, no início da trajetória estudantil, para as áreas das artes e humanidades de forma transversal e para todos permitiu, por um lado, que os alunos e docentes tivessem a oportunidade de deixar fluir a sua emoção desenvolvendo sua sensibilidade e, por outro, localizassem a universidade na sociedade em que estava inserida. Considerou-se que essas vivências e conhecimentos seriam fundamentais na formação de um ser humano crítico e comprometido socialmente.

O CONTEXTO DA EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS E AS EXPERIÊNCIAS DE RENOVAÇÃO NA UNIRIO

É importante lembrar que esse projeto nasce no âmbito das políticas de expansão da educação superior federal, que além da interiorização, expansão de vagas a partir do decreto de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), também criou universidades que pretendiam responder a objetivos específicos de ação política, tais como a Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Universidade Federal do ABC (UFABC), primeira criada desse grupo e cuja estrutura serviu de modelo para a criação das outras. (TAVARES; GOMES, 2018)

A UNIRIO, onde atuamos, é originária da Federação das Escolas Isoladas do Estado da Guanabara (Fefieg), criada em 1969, em pleno regime de repressão. Em 1975, com a fusão dos estados da Guanabara e do Rio de Janeiro, essa federação passou a denominar-se Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado do Rio de Janeiro (Fefierj). Somente no ano de 1979 surge a UNIRIO. Era um momento importante na conjuntura política nacional. Mesmo ainda exercendo uma forte influência, o governo militar não parecia deter mais o poder anterior. A sociedade civil estava se reorganizando, iniciando um movimento de democratização, com forte influência na comunidade universitária. Assim, a UNIRIO nasce em um momento histórico de redemocratização da sociedade brasileira, porém guardando a fragmentação de sua origem e a autoridade imposta de sua direção. Apesar de iniciativas acadêmicas e sindicais importantes que demonstravam intensa insatisfação ao instituído, a comunidade universitária da UNIRIO vivenciou momentos de autoritarismo, fortalecendo, no interior da universidade, uma espécie de imobilismo que a impedia de se contrapor ao poder imposto.

No ano de 2004, a UNIRIO vivencia mais um processo de consulta à sua comunidade para a reitoria. A proposta vencedora, que elegeu uma mulher educadora, teve como desafio colocar em prática um projeto de gestão universitária pautado na ética, no respeito às diferenças, no diálogo e no compromisso de

tornar melhor e mais digna a vida, em toda a sua complexidade, alicerçado em princípios que transitam pelas áreas acadêmicas e administrativas, quais sejam:

1. a universidade deve ser pública, gratuita e primar pela qualidade acadêmica com compromisso social;
2. a autonomia pedagógica e administrativa da universidade não deve descomprometer o poder público de suas responsabilidades educacionais;
3. a gestão participativa viabiliza um efetivo desenvolvimento acadêmico e administrativo da universidade e torna realidade as ideias de representatividade, transparência e ação coletiva;
4. a universidade deve desenvolver amplas oportunidades de investigação nas diversas áreas do conhecimento, definindo políticas que consolidem as ações já existentes e possibilitem a abertura de novas linhas de pesquisa;
5. a definição de uma política de avaliação institucional é indispensável, pois possibilita a tomada de decisões coletivas, imprescindível na reorientação de novos caminhos para os cursos ministrados e para a gestão da universidade.

Foi assim, com tais sinalizadores de referência, que a UNIRIO tratou as suas importantes questões institucionais. A ampliação de mecanismos de participação tornou-se a marca central das ações realizadas. Exercitamos a prática de ouvir e efetivamente escutar a comunidade, de olhar e ver o que, por vezes, é difícil mostrar ou perceber.

Essa proposta possibilitou o surgimento de práticas na universidade que a fizessem promotora de uma educação emancipatória, capaz de expressar a multiplicidade de pensamentos com uma ampliação de ações com maior compromisso social. Percebíamos a necessidade de romper as resistências que impediam as universidades de avançar. Era urgente criar formas estruturais mais flexíveis que possibilitassem práticas integradoras das áreas, das pessoas e das instituições. (TUTTMAN, 2004)

Em 2007, essa visão de universidade se viu fortalecida com o Decreto Reuni, que explicitava entre os seus objetivos a oportunidade de abrir um processo de discussão visando modificações estruturais e acadêmicas:

[...] a implantação de regimes curriculares e sistemas de títulos que possibilitem a construção de itinerários formativos, mediante o aproveitamento de créditos e a circulação de estudantes entre instituições, cursos e programas de educação superior; (BRASIL, 2007)

[...] a revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem, buscando

a constante elevação da qualidade; a diversificação das modalidades de graduação, preferencialmente não voltadas à profissionalização precoce e especializada; (BRASIL, 2007)

A partir da elaboração coletiva, sonhamos uma nova UNIRIO, onde conforme consta no projeto REUNI de expansão de cursos e vagas encaminhado ao Ministério da Educação (MEC) as atividades pedagógicas em comunidade que terão papel preponderante nos novos cursos propostos, poderão representar um dos eixos principais da renovação pedagógica da universidade. O acesso inclusivo somente será sustentável se a universidade for atuar no contexto das classes excluídas com a mesma desenvoltura com que atua no contexto dos estudantes a que hoje majoritariamente dá o acesso. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2007)

EXPERIÊNCIAS ENTRELAÇADAS: A UNIVERSIDADE NOVA E A UNIRIO

Mas, para que esse sonho se efetivasse, era necessário repensar a sua estrutura organizacional. Assim, os recortes das experiências aqui vivenciadas e refletidas nas duas universidades se entrelaçaram no campo teórico, ainda em 2008, quando demos continuidade ao projeto de gestão já instituído desde 2004 na UNIRIO. Esse projeto incorporou às suas práticas o suporte teórico do documento *A universidade nova*, divulgado pelo então reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Naomar de Almeida, que serviu de fundamento, juntamente com textos de outros pensadores da educação, para iniciar na UNIRIO um amplo e participativo processo de discussão, visando a constituição de uma outra estrutura universitária. Várias audiências públicas foram realizadas com a participação da comunidade, incluindo diversas representações sociais e a realização de seminários com os dirigentes e coordenadores acadêmicos. Finalmente, surgiu uma primeira versão, ainda em 2010, de um novo estatuto, com uma estrutura organizacional bem mais flexível, que pudesse favorecer a construção de novos conhecimentos e com mais compromisso social.

Nessa proposta, previam-se a extinção dos departamentos disciplinares e a criação de institutos interdisciplinares. Os docentes se encontrariam e se localizariam, conforme seus interesses, nos mais diversos núcleos de ensino, pesquisa e extensão, e uma estrutura menos verticalizada poderia dar espaço para uma melhor qualificação acadêmica e administrativa. Apesar de as discussões terem empolgado uma parte considerável da comunidade, a proposta não chegou a ser analisada pelos Conselhos Superiores da universidade, na medida em que a equipe gestora foi alterada, dada a exoneração da reitora para ocupar outro cargo no Ministério da Educação (MEC). O processo já instaurado foi descontinuado, mesmo com praticamente toda a equipe de gestão tendo permanecido em seus cargos.

Só em 2018, a UNIRIO aprovou um novo estatuto com a mesma estrutura de departamentos e disciplinar com a qual foi criada. Esse fato nos faz pensar o quanto esse engessamento deixa confortável parte considerável de profissionais ou gestores acostumados a valorizar apenas a pesquisa, a sua disciplina, os conhecimentos disciplinares compartilhados. Para esses, a estrutura atual, os departamentos, a falta de engajamento com os problemas da sociedade e a reprodução de um modelo elitista e conservador, mesmo com as modificações visíveis do perfil socioeconômico dos estudantes, não parecem inquietar.

No campo prático, as experiências da UNIRIO e da UFSB se entrelaçam ao tomarmos conhecimento, em 2013, de um edital convidando docentes de universidades federais a se candidatarem para redistribuição ou para cargos de gestão de uma nova universidade localizada no sul da Bahia. O nome do Naomar de Almeida como seu reitor *pro tempore*, o *Plano Orientador* e o processo de seleção a partir da adesão e demonstração de convergência aliavam intenções, conhecimento, experiência e vontade política para implantar uma universidade com um novo modelo. Vimos, então, a oportunidade de nossos sonhos se concretizarem ao podermos participar e contribuir com a construção de cada etapa e a superação dos desafios na implantação de uma universidade inovadora. Tivemos a oportunidade de vivenciar e contribuir com as bases da sua construção e enfrentar com tranquilidade, humildade e muito entusiasmo os desafios naturais de se constituir o novo com docentes e técnicos que, na sua maioria, vieram redistribuídos. Percebia-se que, mesmo tendo aderido formalmente ao modelo inovador da UFSB, nem sempre tinham discordância ou insatisfação com os modelos de suas universidades de origem. E, por isso, eram muito afetados pelas incertezas naturais advindas de uma construção tão audaciosa.

DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DA UFSB

Implantar nos três *campi* uma mesma universidade – no primeiro ciclo – estava entre os maiores desafios, pois era um dos pilares essenciais da proposta e o que garantiria propiciar uma formação de qualidade para milhares de jovens do sul da Bahia com igualdade de condições, permitindo que escolhessem, se fosse o caso, após a formatura no primeiro ciclo, um mestrado ou um dos cursos profissionais a serem oferecidos. O primeiro ano da FG oferecido nos Cunis localizados em municípios menores permitiria uma inclusão regional com bastante capilaridade.

Para vencer a primeira batalha e o primeiro desafio, a UFSB contou com a persistência, o entusiasmo e a competência de muitos e, principalmente, com a liderança tranquila, mas assertiva de quem tinha clareza e percepção dos pilares fundamentais da sua implantação. Existiram, por exemplo, propostas internas de implantação parcial que poderiam ter inviabilizado o modelo no seu nascedouro, como, por exemplo, a de não disponibilização de vagas imediata para os Cunis, o que teria ferido profundamente o modelo proposto.

Externamente, o modelo inovador exigiu ofícios, telefonemas e reuniões com e para as equipes da Secretaria de Ensino Superior (Sesu/MEC), da Secretaria de Regulação do Ensino Superior (Seres/MEC) e orientações com conselheiros do Conselho Nacional de Educação (CNE) para que fosse possível incluir as vagas da UFSB no Sistema de Seleção Unificada (Sisu). Essa foi uma vitória importante para que a sociedade local e os atores do ensino superior reconhecessem a existência da UFSB, ainda alguns meses antes do início das aulas. O primeiro termo de adesão, assinado em maio de 2014, incluiu 720 vagas no Sisu, entre as 1.020 vagas que foram autorizadas e passaram a constar do cadastro de instituições de ensino superior – sistema e-MEC.

Complementando sua implantação e consolidando as diretrizes do seu projeto, na primeira seleção pelo Sisu, a UFSB fez a oferta de 360 vagas nos três municípios-sedes dos *campi* para os quatro Bacharelados Interdisciplinares (BIs) no turno vespertino, e os candidatos tinham acesso às descrições contidas no *Termo de Adesão – 1ª edição de 2015*, emitido pelo sistema e assinado pela reitoria da universidade:

A Área Básica de Ingresso – ABI – dá acesso às Licenciaturas Interdisciplinares nas áreas do ENEM e em Artes. Depois do primeiro ano, o aluno poderá optar pelo ingresso em uma das Licenciaturas ou Bacharelados Interdisciplinares da Universidade. Ao completar estes cursos o aluno terá acesso a qualquer curso de segundo e terceiro ciclos (profissional e pós-graduação), condicionado a desempenho e vagas.

O Bacharelado Interdisciplinar é um curso que habilita o estudante a atuar no setor público, no segmento empresarial e no campo não-governamental. Depois do primeiro ano, o aluno poderá optar pelo ingresso em uma das Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade e, posteriormente, aos cursos de segundo [(profissional) e terceiro (pós-graduação) ciclos], condicionado ao seu desempenho e à quantidade de vagas disponíveis [em cada um destes cursos]. (BRASIL, 2015)

As vagas destinadas aos oito primeiros municípios com Cunis não puderam ser incluídas no Sisu pelo fato de o sistema e-MEC não permitir a inclusão de seus endereços, classificando-os na sua tipologia como cursos fora de sede. Para a superação desse empecilho, decidiu-se por um edital e um processo de seleção em separado no qual os candidatos concorreriam com as suas notas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para isso, foi criado o que se denominou de sistema “Sisu_UFSB”, que se mostrou ideal para a seleção dos Cunis ao favorecer a inclusão de estudantes dos respectivos municípios. Outra decisão importante nesse momento foi a de permitir que os candidatos concorressem com as notas dos dois últimos exames – Enem de 2012 e de 2013. Esse edital também deixava explícita, conforme o *Plano Orientador*, a possibilidade de trânsito entre os cursos para os estudantes dos Cunis:

Os estudantes das Licenciaturas Interdisciplinares, independentemente de seu Colégio Universitário de ingresso, poderão pleitear acesso em qualquer Bacharelado Interdisciplinar ou curso de formação profissional desta UNIVERSIDADE, desde que atendam os critérios estabelecidos nas normativas que regulamentam o acesso aos Bacharelados Interdisciplinares e cursos de formação profissional- Edital 2014 de seleção para os Colégios Universitários. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014)

Após essa primeira etapa de desafios ser superada, estava claro que iriam existir muitos outros obstáculos e provavelmente bem mais difíceis. Tínhamos a consciência de estar constituindo uma instituição que se propunha a ser formadora, com a clareza que todos éramos aprendizes. As normatizações a serem definidas iriam precisar passar por um amplo processo de discussão com a comunidade, porque elas é que poderiam garantir o estabelecido no *Plano Orientador* e nos editais de seleção. Os critérios de acesso a todos os ciclos teriam que ser pactuados de forma transparente, solidária e ética. Os estudantes iriam chegar em breve e mereciam ser recebidos com alegria, entusiasmo, respeito, os melhores planos pedagógicos possíveis e aulas inaugurais que permitissem entusiasamá-los, porque, afinal de contas, era com eles, com o seu futuro, com o futuro do sul da Bahia e com o futuro do Brasil que sonhávamos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos a presente reflexão, entendemos que os processos e pensamentos aqui descritos precisam ser avaliados e discutidos. Eles tiveram a finalidade de indicar fatores que possam contribuir para avanços e, se for o caso, correções de rumo na implantação da inovadora proposta da UFSB ou, no caso da UNIRIO, alternativas para a superação das distâncias entre sua realidade e as necessidades apontadas para uma universidade do século XXI, bem como para o fortalecimento de ações que insistam e persistam no exercício de uma prática democrática e emancipadora.

Ousamos apontar também que, muitas vezes, as divergências conceituais ou ideológicas, o conservadorismo ou reações às mudanças se travestem ou se escondem por trás das normas ou legislações, que não podem e não devem ser utilizadas como argumentos limitadores de mudanças acadêmicas inovadoras.

Por outro lado, valorizamos também o entusiasmo e compromisso de profissionais e estudantes, tanto na UFSB quanto na UNIRIO, que se lançam cotidianamente ao desafio constante de romper o estabelecido e buscam a melhoria da qualidade da educação, possibilitando e materializando, com suas práticas e estratégias de mudança, o avanço em direção a uma educação democrática e de qualidade social. Aí reside a nossa esperança, o fortalecimento do sonho em busca da utopia que nos faz caminhar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Termo de Adesão*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Termo-de-Ades%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- TAVARES, Manuel; GOMES, Sandra. Fundamentos epistemológicos da matriz institucional dos novos modelos de educação superior no Brasil: uma abordagem qualitativa dos documentos institucionais da Universidade Federal do ABC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 39, n. 144, p. 634-651, 2018.
- TUTTMAN, Malvina. *Compromisso social da universidade: os olhares da extensão*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. *Anexo I - Formulário de apresentação de propostas*. Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: http://www2.unirio.br/unirio/reuni/proj_encaminhado_ao_mec.pdf. Acesso em: 27 jun. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Conselho Universitário. *EDITAL Nº 004/2014*. Ingresso nos Colégios Universitários da Universidade Federal do Sul da Bahia. Salvador, 2014.

CAPÍTULO 9

MOVIMENTOS SOCIAIS E CONHECIMENTO EMANCIPADOR

JOELSON FERREIRA DE OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

Para falar de movimentos sociais e conhecimento, parto de minhas origens.¹ Sou do povo preto que veio da África e indígena tupinambá, povos de conhecimentos e saberes milenares. Sou fundador do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) da Bahia, participei do movimento de trabalhadores em São Paulo na década de 1980 e sou herdeiro dos que fizeram a revolução na Rússia, dos anarquistas que fizeram a primeira greve geral no Brasil, há 100 anos. Hoje, estou na construção da Teia dos Povos, na certeza de que temos que enfrentar o capital, senão o capital destruirá a humanidade.²

1 Este texto é construído a partir da junção e edição de transcrições de dois momentos de fala de Joelson de Oliveira: a aula inaugural proferida no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) do *campus* Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) em 4 de julho de 2017, gravada e posteriormente transcrita por Isak Serafim e editada por Paulo Dimas de Menezes; e a palestra proferida em 10 de julho de 2018 durante o Seminário UFSB Popular e Pluriepistêmica, transcrita e editada por Rosângela de Tugny (N. do O.).

2 Segundo a página oficial da Teia dos Povos: “A Teia dos Povos foi criada a partir dos diálogos continua-

Nesse momento difícil, em que todo mundo tem um *smartphone* na mão, uma máquina que pode ser de guerra e de conhecimento, me pergunto se não estamos nos tornando mais alienados, perdendo a nossa perspectiva. Antes, tínhamos pouca informação e éramos mais profundos. Perdemos conhecimentos e não estamos entendendo isso. Precisamos perguntar: que conhecimento queremos? A universidade pública, pela qual todos nós pagamos, vai servir cada vez mais aos interesses privados, a serviço da alienação? Ela vai continuar falando de sustentabilidade enquanto joga seu esgoto sem tratamento no rio, ao lado de uma comunidade vizinha? Qual é o papel da universidade pública então? Qual o compromisso com seu território?

A universidade pública tem que ser para todos, indígenas, quilombolas, agricultores – o que não quer dizer que seja apenas para esses grupos. Esses têm que disputar essa universidade de cabeça erguida, olhando nos olhos dos professores para dizer que ela é nossa. Se é nossa, não pode ver só o interesse das papeleiras, das transnacionais, do agronegócio; tem que pensar em outro desenvolvimento, outro conhecimento. Nesse momento difícil, os movimentos sociais estão correndo atrás de coisas pequenas, preocupados só com eleição. Achem que uma elite escravagista, no poder desde 1500, vai dividir poder, entregar terras para o MST, para indígena e quilombola?

Temos que entender e participar da política, mas não para inclusão nesse sistema. Nós temos é que o destruir, para fazermos outra construção grandiosa. Não vamos fazer a mudança depois que conquistarmos o poder; temos que fazer a revolução agora, todos os dias, dentro da universidade, na sua casa, em cada aldeia, saindo dessa alienação. Temos que perguntar como está a saúde em nossa aldeia, no quilombo, como está a economia em nossos territórios, como organizar a produção com autonomia, com a força do nosso conhecimento ancestral.

Um povo que viveu 12 mil anos aqui e construiu um paraíso não tem ciência? Somos poderosos – já construímos um paraíso aqui e eles destruíram. Temos que entender a riqueza da floresta e trazer seus benefícios para nossos povos.

dos da I Jornada de Agroecologia da Bahia, realizada em 2012 e tem o papel de traçar a agenda de ações anuais que auxiliam no desenvolvimento, empoderamento e emancipação das comunidades integradoras. Participam segmentos como acampamentos, assentamentos, quilombolas, indígenas, mestres e lideranças de tradição oral, pequenos produtores, estudantes, pesquisadores e profissionais em Agroecologia. A Teia dos Povos é uma articulação agroecológica inserido nos movimentos e comunidades, promotor de mudanças para uma nova sociedade a partir da emancipação, autonomia e dignidade do ser humano, da Mãe Terra e das suas sementes. A Teia tem como princípios fundantes: I. Terra e alimento como princípio filosófico e de vida, que se constrói através da solidariedade irrestrita aos movimentos pela defesa da territorialidade, tendo como instrumento a pedagogia do exemplo. II. O trabalho e o estudo para liberdade que possibilite a construção de um novo modo de vida, desconstruindo a herança dos modelos capitalista, racista e patriarcal. III. Reafirmar o olhar ancestral na edificação de um novo tempo, contextualizado à nossa forma. A Teia dos Povos criou uma Rede de Sementes Crioulas, promove e realiza Feiras de Troca de Sementes, Mutirões de Reflorestamento e Plantio de Alimentos, formações em agroecologia e educação do campo, encontros e espaços auto-organizados pelas mulheres, e Jornadas de Lutas para reivindicar os direitos das comunidades integradoras”. Ver em: <https://www.facebook.com/TeiadosPovosoficial/> (N. do O).

Para isso, tenho certeza de que vamos construir essa universidade e não vamos perdê-la para as elites, porque ela vai nos trazer muita alegria, muitos cientistas, muitos músicos, muitos médicos e contadores de histórias. Ela vai ser nossa e vamos ter orgulho dela no mundo todo. Estou aqui na universidade, na casa do conhecimento, da sabedoria, mas eu também venho de um local que tem conhecimento e sabedoria milenar. Tenho dever de dizer a vocês que eu sou do povo negro, que veio da África, e lá tem muito conhecimento. Nessa travessia, perdemos mais de 20 milhões, mas nós estamos aqui de pé.

Também tenho sangue indígena tupinambá, do povo guerreiro, que tem muito conhecimento na arte de navegar, na arte da guerra e também vários conhecimentos na área de “fazer genética”, como outros estão querendo agora fazer e patentear, dizendo que são donos do conhecimento e também das terras indígenas. Quando nós fazíamos aqui, não patenteávamos nada – as coisas que nós praticávamos eram para serviço do nosso povo, da humanidade. Não precisávamos de patente, pois o conhecimento era nosso; agora já vão patenteando, querendo cobrar *royalties*, cobrando tudo. Isso é muito difícil para a nossa gente entender. E eu sou descendente desse povo.

Sou também fruto dos movimentos sociais. Sou daqui do sul da Bahia, de Itamaraju. Ajudei a fundar o MST na Bahia e já estive em todas as suas instâncias, desde a base até a mais alta patente. Tenho orgulho de ser do MST e também da minha trajetória no movimento operário, no movimento de desempregados em São Paulo, no início dos anos 1980, e falamos hoje, há 100 anos da Revolução Russa, 100 anos também da primeira greve geral no Brasil conduzida pelos anarquistas.

E hoje estou numa construção, não de mais um movimento, porque já existem muitos movimentos. É a construção da Teia dos Povos, em que estamos tentando trabalhar, na decisão de juntar os povos, no sentido e na certeza de que nós temos que enfrentar o capital ou o capital destruirá a humanidade. Isso é o que nossa geração e a nova geração devem enfrentar.

CONHECIMENTO E ALIENAÇÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Mas hoje é um momento único e difícil. Todos têm acesso à comunicação, quase todo mundo com uma máquina na mão. Quase todo mundo aí com uma máquina na mão, que é tanto de guerra quanto de conhecimento. Discutir hoje o conhecimento traz uma dificuldade grande, porque também a palavra perdeu o valor. Pergunto-me se esse conhecimento todo está fazendo a gente se converter em um grande grupo de alienados, que não está conseguindo ver, nem olhar, nem enxergar o parceiro ao lado, a família, o seu povo, de onde veio, para onde vai. Estamos no mundo de uma alienação tão profunda que estamos perdendo a nossa perspectiva.

E a vergonha é que essa quantidade de conhecimento está trazendo para nós a dificuldade de entender as coisas. Houve uma época em que tínhamos muito pouca informação e éramos muito mais profundos. Agora, nós temos uma grande facilidade e oportunidade de acesso a informações e estamos diante do mundo da alienação e do conhecimento reduzido. Até para escrever estamos com dificuldade. Estamos perdendo conhecimentos e não estamos entendendo isso.

Falar hoje de movimentos sociais e conhecimento é primeiro dizer o seguinte: “que conhecimento nós queremos? Que movimentos sociais nós estamos dispostos a ouvir e a querer?”. Porque, hoje, tudo está se perdendo também. Os partidos que antes eram de esquerda hoje nem querem mais ser rotulados como de esquerda. Os partidos que falavam de ética hoje estão sem ética. Os que há poucos dias faziam movimento contra a falta de ética estão envolvidos nas corrupções.

O mundo está tão mudado que vivemos situações constrangedoras. Nesses dias, estava vindo do Centro Administrativo de Salvador, dentro de um carro do governo do Estado, um carro com não sei quantos cavalos. Perguntei para o rapaz que dirigia de quantos cavalos era o motor, e o cara nem me soube responder quantos cavalos, de tanta tecnologia que tinha nesse carro. Nós estávamos parados há mais de duas horas de trânsito, andando a menos de dois quilômetros por hora. Nisso, surgiu um menino a cavalo, um alazão, montado numa chuva danada, passou por nós e foi embora. Isso mostra o que quero dizer: que conhecimento? Que mundo? Que desenvolvimento a gente quer alcançar? Nós andamos hoje nas grandes capitais a menos de 20 quilômetros por hora, mas as carroças, séculos atrás, já faziam isso nas cidades.

Quando partimos para as universidades, vemos um problema grave. Não vou falar das universidades privadas, porque ali o cara paga para ter conhecimento. Vou falar da universidade pública. Nós todos pagamos para ter um conhecimento social, geral, para todos, mas a universidade pública se tornou cada vez mais privada. Ela está a serviço do interesse privado, está a serviço da alienação.

Então, essas são as interrogações que eu queria trazer nesse primeiro momento para vocês. Nós estamos num mundo e em uma conjuntura extremamente difíceis, de não saber mais de onde viemos, o que queremos e para onde iremos.

Enquanto nós estamos nessa perturbação, o capital está controlando a gente por essas máquinas poderosas, ao mesmo tempo em que ele pode matar a gente com essas máquinas individualmente – nem coletivamente mais precisa ser. E eles estão controlando os acordos, controlando tudo, homogeneizando tudo. E nós não sabemos como estamos.

QUEREMOS ESSA UNIVERSIDADE TAMBÉM PARA NÓS

Eu estava no Conselho Universitário da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), pensando: “estou aqui no berço da sabedoria e do conhecimento...” e, de repente, comecei a perceber. Acompanho essa universidade desde a fundação.

Quando vi sua proposta, disse: “é essa que precisamos, temos que ‘cair pra dentro’ para construir essa universidade, porque ela tem uma proposta inclusiva, uma proposta que sai dessa mesmice...”. Estava pensando nessas coisas, que as universidades públicas são elitistas, mais privadas que públicas, que levam as pessoas a não saberem nada. Como minha avó falava: “meu filho, você está lavando a cabeça de burro com sabão...”, como que dizendo que dali se sai mais besta do que entrou, quando assistimos a algumas discussões infinitas, que não têm nenhum papel na construção humana.

Então, quando vi no papel essa universidade, fiquei maravilhado: “essa universidade agora vai ajudar”. Porque eu tinha conhecido outra universidade pública da região, onde o governo do Estado gasta quase 300 milhões todo ano para mantê-la. Ela não consegue sair do seu muro para ir para um povoadozinho que é vizinho. Essa universidade, que era para gerar um projeto de desenvolvimento para nossa região, não consegue sair do núcleo dela para ir num povoado ali colado. E fala de sustentabilidade enquanto o esgoto da própria universidade cai no rio vizinho, o Rio Cachoeira, que já está morto ao lado dessa comunidade.

Então, nessa universidade que já existia – não estou falando mal dela, só colocando as contradições –, o governo do Estado não faz conta e gasta 300 milhões por ano. Em todos os cursos importantes, que seriam para fazer qualquer tipo de intervenção na comunidade e na região, 90% dos alunos não são da região. A universidade que é pública, paga com dinheiro público, então passa a ser privada, porque vem gente de fora, que estudou nas melhores escolas particulares e assumiu, na universidade, o lugar dos estudantes da região. Aí que fui entender uma professora falando que não tem necessidade de discutir desenvolvimento regional e local, porque a universidade não deve ter essa preocupação.

Já havia visto essa professora dizendo que não é dever da universidade buscar desenvolvimento para a região, para as localidades, que a universidade não tinha nada a ver com isso. Então, aqui eu pergunto: qual é o papel da universidade? Se, com o acúmulo de conhecimento que tem, com as possibilidades que tem, com dinheiro público, se ela não tiver condição de pelo menos provocar os seus estudantes, os seus professores, para propor um desenvolvimento local e regional, então essa universidade não vai ter servido para nada.

Por isso, quando vi a proposta dessa universidade nova, achei que devia bater palma. Eu ainda estou confiante nessa escola, acreditando que ela pode ser vetor de desenvolvimento dessa que é uma das regiões mais pobres do estado, o sul e o extremo sul da Bahia. Os maiores índices de violência estão nessa região, por causa da pobreza, do *apartheid*, da miséria. Todos os índices, de tudo o que há de ruim, estão aqui nessa região. Mas acredito nessa universidade, com os professores que tem, com os quadros que tem; acredito que, se a juventude agarrar essa proposta, podemos não deixar acontecer o que aconteceu com outras universidades públicas na Bahia.

Ela tem que ser diferente, tem que ser uma universidade inclusiva, com os indígenas com os quilombolas, com os assentados, com os pequenos produtores,

com os médios e até com os grandes produtores, porque a universidade é universal, não é particularidade. Não se trata de pensar que essa universidade vai ser somente para os índios; os povos quilombolas também não podem pensar dessa forma. Nós não somos minorias, nós somos maioria, mas nós não podemos pensar dessa forma, de querer uma universidade exclusivamente para nós – a não ser que a gente construa nossa outra universidade, um outro desafio maior, que a gente ainda vai tentar fazer.

Universidade pública é universal, para todos. Nela, nós temos que nos comportar não como coitadinhos, como pobres, como cotistas. Nós temos que entrar nessa universidade como o povo preto, o povo indígena, os assentados. Nós temos que entrar nessa universidade e ser os melhores. Temos que disputar essa universidade de cabeça erguida, olhando nos olhos de todos, e dizer tanto para os professores quanto para própria instituição: nós temos parte aqui, essa universidade é nossa também.

Se essa universidade é nossa, ela não pode ver só o desenvolvimento das papeleiras. Vocês sabem do que estou falando. Essa região está se transformando. É uma região pobre que está ficando mais pobre ainda, com o regime único do plantio homogêneo de eucalipto. Nós não podemos entender que isso é uma verdade; há outro desenvolvimento, outra possibilidade. Nós não comemos eucalipto, nós não comemos celulose.

Então, nós, indígenas, pretos, dos movimentos sociais, temos que colocar o dedo na ferida e dizer: nós queremos essa universidade também para nós. Temos que sugerir outro desenvolvimento para nos proporcionar um outro nível, sonhar um dia com uma igualdade que possa permitir a gente conviver aqui harmoniosamente.

ESSA [UNIVERSIDADE] É UMA MÁQUINA DE GUERRA

Mas, da forma como está se fazendo, não há possibilidade, porque todo conhecimento está com esse pessoal, com um grupo pequeno, com a elite que o entrega para as transnacionais. Tudo vai lá para fora. Para cá, para nós, nada, nada. Por isso, nós precisamos estar aqui, bem como os cotistas, os indígenas e o pessoal dos movimentos sociais, que estão dentro da universidade também. Temos que começar a reagir diante do processo de aprendizagem, do conhecimento e do saber. Temos que começar a reagir e a propor outro desenvolvimento.

Aquele que vem aqui como cordeiro, querendo ser alguém que nós não somos, vai fazer essa região, que já é deserta, virar um deserto maior ainda. Vai faltar água – já tivemos a primeira grande crise hídrica, que todo mundo viu. Nós já temos outra crise sobre a qual ninguém fala, uma crise perigosíssima, com os venenos que estão sendo colocados no solo. A quantidade de veneno que estão colocando pode esterilizar esse solo, pode destruir um bem precioso que nós temos, que é a água, que pode ser parte das causas de uma Terceira Guerra Mundial. Nós podemos perder tudo, e isso vai inviabilizar esse paraíso, essa região

bonita que é aqui. Nós dos movimentos sociais, nós dos povos originais, nós do povo preto temos que entender essa missão nossa.

Mais que vir para essa universidade, nós não podemos ficar só no *smartphone* pensando que aquilo é uma máquina para entreter a gente. Essa é uma máquina de guerra e pode servir tanto pra nosso bem quanto para nosso mal. E a universidade também é desse mesmo jeito. Tem muita gente que quer que só a ciência prevaleça; tem gente que pensa que a ciência é tudo, como o pessoal que está tentando fazer com que a gente acredite que “o agronegócio, é *tec*, é *pop*, é tudo”. Não é verdade. Eles desembolsam milhões, bilhões de reais para serem eficientes e não são eficientes. Tem que fazer uma propaganda danada, daquela na Globo, para dizer que eles são *tec*, são *pop*, são tudo.

Quem enxergar além dessa propaganda, vai ver que 70% dos alimentos são produzidos pelos pequenos agricultores, pelas comunidades ribeirinhas, pelas comunidades tradicionais – 70%! E se for olhar a quantidade de terra e a quantidade de recursos que nós temos e a que eles têm, é insignificante aquilo que eles colhem todo ano. Então, acho que a gente precisa já assumir o nosso papel, o nosso comando, a nosso favor. Esse é o nosso papel.

Nós temos que nos agarrar ao projeto estratégico dessa universidade, como ela foi proposta. Essa universidade se propõe a ser uma universidade inclusiva, aberta, uma universidade que Darcy Ribeiro pensou – e Anísio Teixeira! Ela começou a ser implementada na Universidade de Brasília (UnB), não conseguiram, e agora nós temos essa possibilidade, aqui, nessa região.

E lembrem-se que essa região é a última fronteira da universidade pública federal. Nós só tínhamos uma aqui na Bahia, a Universidade Federal da Bahia (UFBA), em Salvador, e tinha a escola de agronomia do Recôncavo, que hoje é Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Então, só tínhamos esses dois lugares para estudar e tínhamos que nos deslocar, exceto quem fosse para as universidades particulares e as duas universidades estaduais: a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), que é lá no sul, e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que tem *campus* aqui, mas com recursos limitados para nós. Hoje, temos o prazer e a alegria de ter uma universidade federal que atende ao sul e extremo sul da Bahia.

Isso, para nós, foi uma conquista, mas precisamos internalizar esse ganho porque, se ficarmos com as cotas somente, vêm dois, três indígenas para cá e somem no meio da multidão. Se ficar só procurando cota aqui para o povo preto, também sumiremos na multidão. Se também ficar escrevendo que os Colégios Universitários (Cunis) vão lá para as nossas comunidades, mas sem dinheiro, sem orçamento, então nós não teremos a nossa universidade.

E nós, todos nós, sabemos que estamos passando por uma crise generalizada, não só no Brasil, mas em todo o mundo – mas essa é a crise terminal do capital. E toda vez que há uma grande crise, quem paga? É quem? Os pobres. Eles lá fazem uma dívida grandiosa, não perguntam nome, não fazem nada que deviam, depois quem “paga o pato” somos nós.

Aí vai faltar dinheiro para os Cunis, para bolsas, para contratação de professores, e não vai ter como aumentar salário – porque agora colocaram numa lei que são 20 anos para não aumentar salário, não é isso? São 20 anos! Então, nós fomos praticamente roubados aí, e não fomos nós que fizemos essa crise. É uma crise de um grupo pequeno, que depois generaliza para todo mundo pagar, e quem paga a parte maior somos nós.

CONHEÇAM A POLÍTICA

Aí tem uns sabidos, não é? Muita gente dizendo “eu não faço parte, não sou de partido político, não sou nada...”. Cuidado com esse discurso! Nós não podemos fazer parte de politicagem, da malandragem, mas da política nós temos que fazer. Entender para “botar o dedo”, porque, no final, quem paga as contas somos nós. Bertolt Brecht tem um poema muito bom, em que ele fala para a gente assumir o comando. E eu estou dizendo pra vocês: conheçam a política! Venham pra o campo da universidade e conheçam a política, porque é ela que define tudo. Infelizmente, é ela que decide tudo.

Mas não queiram ser os maus políticos, os golpistas, os malandros, gente de propina; não queiram ser esse pessoal. Sejam políticos para a gente preservar e cuidar do bem comum. Esse tem que ser o real poder político. Não podemos desistir nunca de ter esse poder.

Nós estamos também num momento difícil para os movimentos sociais, porque não estão entendendo o papel estratégico que têm, correndo atrás de coisas pequenas. Todo mundo agora está falando em eleições? Nós já quisemos resolver o problema assim. Nós elegemos um presidente, depois elegemos uma presidenta mulher, e isso não resolveu o problema. Nós estamos de novo querendo cair no conto do vigário, atrás de soluções fáceis. Por quê? Não existe solução fácil.

Essa elite que está aí é uma elite escravista, é uma elite que está no poder desde de 1500. Vocês acham que ela vai dividir o poder com os movimentos sociais? Vai entregar terra indígena? Vai entregar terras aos quilombolas? Vai entregar terras para o MST? Vai entregar terra aos movimentos sociais? A troca de quê? Por que eles são bonzinhos?

Só para dizer do mar, 20 milhões de negros morreram. Eles mataram. Mais de 4 milhões de indígenas, eles mataram, estupraram, fizeram a maior perversidade. Nós que sobramos, nós, negros, indígenas, vivíamos no máximo 20 anos, de tanto castigo, tanto ataque, tanto trabalho forçado, tanta coisa que nós não temos nem condições de lembrar. Fizeram tudo isso aí e dessa fortuna toda se apoderaram. E você acha que eles vão entregar de graça? Falando em eleições? Eleger Lula agora de novo vai resolver o problema?

Nós temos que começar a entender e participar da política, mas, sobre os movimentos sociais, eu tenho muito receio que esteja todo mundo parado dentro dessa canoa, que é uma canoa furada. Não existe nenhuma possibilidade de

sermos incluídos nesse sistema, de fazer reforma, de querer melhorar esse sistema, porque esse sistema está falido! Esse sistema não é nosso e a humanidade não cabe dentro dele.

Então, se não cabe, não tem outro jeito: nós temos que destruí-lo. E isso não é fácil. Nós temos que partir para uma construção. Na humanidade, temos vários exemplos a olhar, a entender. Na revolução de 1917, nos dez dias que abalaram o mundo, o povo tomou o poder na Rússia. Depois, com pouco tempo, eles retomaram tudo de novo. Nós fizemos a revolução e eles tomaram o poder.

Nós temos que construir o poder. Essa é uma construção popular, uma construção grandiosa. É uma missão coletiva, mas é também extremamente particular, individual. Não vamos fazer as mudanças depois que construirmos e conquistarmos o poder. Nós temos que fazer revolução agora, todos os dias. Você, dentro da universidade, tem que fazer a revolução aqui dentro. Você está na sua casa, você tem que fazer a revolução na sua casa; você está na aldeia, você tem que construir a revolução na aldeia. Nós temos que sair dessa alienação.

Quando algum professor vier aqui dizendo “tem uma bolsa ali na Veracel para pesquisar eucalipto”... Não precisa mais pesquisar isso. Essa é a árvore mais estudada no Brasil, com dinheiro público, do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)! Eles já têm tudo. Então, vamos estudar como é que está a situação da nossa aldeia. Quais os problemas que existem lá na nossa aldeia, que nós precisamos estudar? Quem está na saúde tem que estudar: como é que está nossa saúde na aldeia? Como nós vamos resolver? Como é que está nossa saúde do nosso quilombo? Como nós vamos resolver? Como é que está a economia do nosso quilombo? Como é que vamos fazer? Na nossa aldeia, como é que está a economia?

Nós vamos ser os próprios coitadinhos? Vivendo de esmola? Nós não precisamos viver de esmola. Nós temos terra, e em terra se planta!

OLHAR PARA OS CONHECIMENTOS DOS NOSSOS ANTEPASSADOS

Nós precisamos ser autônomos e, para ter autonomia, precisamos organizar a produção. Nós temos que estudar técnicas de conhecimento para voltar para nosso local, de onde a gente veio, e transformar isso em força, em verdadeiro conhecimento de lá, e testar ele para ver se é verdade mesmo, se o conhecimento deu certo.

Olhar para os conhecimentos dos nossos antepassados. Dar uma parada no celular e escutar o guerreiro velho, que está lá jogado, está até morrendo de tristeza por falta de um jovem chegar lá, vindo da universidade, para escutar ele. Ele vai dizer “dá pra plantar tal coisa, na quadra da lua tal. Se você não plantar nessa lua, não vai dar, você não vai ter...”. Conhecimento ancestral! Procurar o pajé da aldeia para perguntar “como é que vocês fizeram com uma rama tão venenosa, tão perigosa – que é a rama da mandioca? Como é que vocês transformaram num

alimento tão grandioso? Como é que vocês fizeram isso? Será que a gente pode construir outros?

Precisamos começar a dialogar com os mais velhos, aprender com nossos antepassados. Essas são coisas essenciais, lhes garanto. Ficamos 12 mil anos aqui, e o pessoal que veio de fora chegou e encontrou um paraíso, uma beleza, uma coisa extraordinária... Esse povo que estava aqui não tinha ciência? Esse povo não tinha conhecimento? Não tenha dúvida disso; eles viveram isso. Pegaram uma rama venenosíssima e transformaram em uma coisa grandiosa, criaram outros conhecimentos, conheciam as ervas medicinais.

Nós temos esse conhecimento. O nosso povo tem conhecimento, a nossa localidade tem conhecimento, e nós precisamos cuidar disso. A floresta tem coisas de que nós precisamos tratar. Ao invés de estudar o eucalipto, porque não estudamos o jacarandá, o pau-brasil, a juçara, os fungos?

Eu estava falando aqui: só no resto que ficou, nos 7% de Mata Atlântica, nós temos trilhões de dólares! Se nós fôssemos pesquisar os fungos, saber a importância deles, pesquisar as árvores, as madeiras importantes para recompor; se nós estudássemos a questão da água, a possibilidade de preservar a água, aí encontraríamos milhões de coisas que poderíamos transformar em riqueza para as nossas localidades. E nós temos que vir para a universidade pra isso: entender, aprender a pesquisar essas coisas e tentar avançar nisso.

Para os movimentos sociais, estou dizendo que agora só tem um caminho. Primeiro, é buscar a unidade dos povos. Os Sem Terra hoje não vão vencer essa guerra sozinhos, os indígenas não vão vencer essa guerra sozinhos, o povo preto, os quilombolas não vão vencer essa guerra sozinhos.

SE QUISERMOS UMA UNIVERSIDADE, VAMOS TER QUE CONSTRUIR A NOSSA

A origem desta casa – a universidade – não foi para nosso usufruto. Também não fomos nós que fizemos. Essa estrutura que foi criada pertence ao poder para fazer quem está no poder permanecer nele. As elites nunca vão abrir mão do poder se a grande maioria continuar com a ingenuidade de achar que nós vamos receber o poder de mãos beijadas. Eles estão aqui há 520 anos mandando e desmandando. Veja como eles são perigosos. Eu falava de 5 milhões de índios, mas já me corrigiram: foram 10 milhões.

Os colonizadores foram recebidos pelos herdeiros, os índios que estavam aqui, com todo carinho do mundo, mas eles exterminaram esses povos. Os únicos que não foram exterminados foram os que fugiram para bem longe dos olhos deles. O povo preto, o povo que veio da África, foi exterminado, massacrado, humilhado em todos os aspectos, e, para eles, nós não somos gente.

Voltando para os dias de hoje, o Partido dos Trabalhadores (PT), o Lula e a Dilma pensaram que no diálogo iriam fazer uma transição, inclusive harmoniosa,

mas agora eles voltaram e com mais gana ainda, fazendo o maior retrocesso que vocês podem imaginar. Não tem nem dois anos de governo e já acabaram com todas as conquistas que tivemos. Voltaram para a mão do atraso, que está em falência serviçalmente, para atender os interesses norte-americanos. Primeiro, fizemos guerra, nós fomos para a guerra para defender os interesses europeus; agora voltaram novamente com essa postura, mas só que para os interesses puramente norte-americanos.

Essa universidade tem dono e a gente tem que entender isso. A escola para dominar é uma escola de excelência e de capacidade, tem seus teóricos, tem tudo, mas nós não entramos lá, nem passamos perto. Também tem a universidade deles, de pensar, de construir. Eles têm institutos para organizar a mente de quem vai mandar. E eles deixaram para nós? A partir de 1930, era necessário tirar a população do campo e levar para a cidade, para servir ao desenvolvimento que eles estavam propondo. Então, fizeram um arremedo de escola: a escola para formar capatazes para mandar, formar os feitores, os capitães do mato. Mas agora já diferente, na cidade, fizeram a escola para os obedientes, a escola mínima. Você só tem que aprender a obedecer e a trabalhar, pois sua função é essa e mais nada.

Agora, estamos em um dilema, pois, com o avanço da tecnologia, com a apropriação da quarta revolução tecnológica pelo capital – desenvolvida pela humanidade, mas apropriada por ele –, eles não vão necessitar de nós nem para seus escravos. Na plantação de cana-de-açúcar, não vai precisar; na fábrica, também não, por conta dos robôs. Eles trocaram o nome da agricultura, botaram “agronegócio” e estão robotizando esse agronegócio. Até os tratores já não necessitam de tratorista; ao invés disso, vai ter a pessoa que controla o robô.

Temos que entender isto: estamos indo para um caminho do matadouro em um silêncio estupefante. Parece-me que nós não estamos entendendo a gravidade desse momento, o retrocesso dele e, acima de tudo, não entendemos o papel das cotas e como elas podem nos ajudar, porque as cotas servem simplesmente para a gente vir para casa dos outros e bagunçar. Tem gente que está querendo gostar dessa casa, mas a verdade é que aqui não tem vaga para nós. Por mais que tenhamos professores bem intencionados, pessoas finíssimas, a casa não é nossa, e se a casa não é nossa, eles nos expulsam a qualquer hora que eles quiserem. Então, nós temos que entender essas premissas para que possamos entender que a educação, a escola e a universidade são lugares que têm dono. Se nós quisermos influenciar, temos que ser muito inteligentes para fazer isso. Caso contrário, nós precisamos – e isso pode ser aqui na UFSB ou em outro lugar – construir a nossa escola e a nossa universidade. Nós é que temos que construir.

O período das cotas e sua condição servem para entendermos algumas coisas. Estive na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) na Ilha do Fundão. Passei dois anos lá. O lugar da nossa escola estava caindo aos pedaços – o prédio de Filosofia –, esse que não interessa à burguesia, não interessa a nada. A gente almoçava lá no restaurante da universidade, que era para pobre, tinha o teto caindo, aquela sujeira, uma esculhambação. Então, fui entender, quando eu fui no lado

que era da Petrobras, o lado que servia ao capital, tudo era digital: colocava o dedo para entrar, com homens musculosos na frente que barravam a entrada de quem não estava credenciado. Fui entender que o que não presta é para nós.

Fui na África do Sul. Para surpresa minha, a mesma característica da UFRJ, a mesma coisa! Fui pesquisar a questão da terra, a mesma desgraça: 90% da população negra da África do Sul está com 13% da terra; 10% de branco têm 87% da terra. Os brancos ficaram com todas as áreas do conhecimento para mandar e dominar. E nós, com a filosofia, história, os cursos que não servem para mandar. Então, quero dizer que, por maior que seja a boa vontade da UFSB, vamos demorar pelo menos uns 20 anos nessa boa vontade para bagunçar aqui dentro. Mas, se quisermos uma universidade, vamos ter que construir a nossa. Vamos fazer uma universidade popular e pluriepistêmica.

Colocamos uma frase de Che Guevara lá no nosso assentamento: “O ser humano deixa de ser escravo quando se converte em arquiteto do próprio destino”. Nesse momento de crise e de discussão, essa união é muito importante, mas temos que ser arquitetos do nosso próprio destino. Nós abandonamos a luta de Zumbi, o povo preto; temos que retomar. Os povos indígenas vêm numa caminhada e precisamos fazer uma aliança, pois eles estão em uma luta pela terra, e união da cosmovisão africana e a cosmovisão dos povos originários é a grande aliança estratégica que temos que construir para lutarmos por terra e território.

O povo preto tem que assumir que nossa primeira tarefa é terra para morar e terra para plantar, pois, depois da escravidão, nós não tivemos. Os povos indígenas estão corretíssimos em sua luta de retomada de seu território, e agora precisamos juntar para construir a nossa universidade. Temos, ainda, que construir uma aliança que me parece que está na ordem do dia, a aliança índia-negra-popular, para que possamos assumir uma outra perspectiva. Como estava conversando com os três mestres dos saberes populares da luta, o companheiro congolês Kabengele Munanga, o companheiro José Jorge e o companheiro Edson Kayapó, precisamos fazer mais esse diálogo. Esse seminário aqui,³ vocês ainda não sabem a importância dele: é um seminário histórico, porque temos de dar conta de nós, do nosso papel e da nossa responsabilidade, e, além disso, esse encontro vem em um momento oportuno para discutir essas questões.

Precisamos fazer esse trabalho, precisamos abrir um campo de debate para construirmos nosso caminho e saber onde queremos chegar. O velho Raul Seixas dizia: “eu sou o início, o fim e o meio”. O meio é o conhecimento, mas nós temos que nos apropriar dele para fazer as transformações que nosso povo necessita. Quando vem um índio aqui que nega seu povo, está morto. Saiu da aldeia com responsabilidade de voltar para levar um conhecimento para seu povo ou trazer um conhecimento de seu povo para esse espaço e fazer o pessoal acreditar no conhecimento do seu povo. Seu povo, que foi renegado, destruído, mas tem

3 Joelson se refere ao Seminário UFSB Popular e Pluriepistêmica, realizado em julho de 2018. (N. do O.).

conhecimentos de mais de 12 mil anos aqui. Isso não é brincadeira. Ninguém conhece o que os povos originários conhecem, e temos que reconhecer isso.

O povo preto tem que assumir a mesma responsabilidade, para que possamos construir esse diálogo. Mas temos que entender que vamos resolver isso somente com rebeldia, ousadia e com clareza do que nós queremos. Se não houver convicção do que se quer, se não houver ideologia, não tem pertencimento; não venha para essa casa, porque aqui há uma máquina de desconstrução da sua personalidade. Então, para vir para aqui, tem que ter muita consciência, muito respeito aos antepassados.

Cheguei esses dias em Portugal. Um português veio com um papo, eu chutei na canela dele e disse: “me respeite, porque vocês não têm dinheiro, não têm moral, não têm nada para pagar o que vocês fizeram ao nosso povo. Então, me respeite, porque, mesmo eu estando na sua casa, não quero nada seu, porque eu não pertença a vocês. Meu povo é o povo africano e indígena e são esses quem eu respeito”. Nós temos que ter essa coragem de nos indignar, mas também de pedir respeito e sempre lembrar do que fizeram com nosso povo: guerra bacteriológica, estupro, matança. Jogaram mais que 40% do povo preto para os tubarões comerem. O cacique Babau disse: “nós vamos sentar na mesa com esse povo para negociar o quê?”. Não temos o que negociar. A terra é nossa, então vamos sentar com eles para quê? Não temos nada que negociar, a única coisa que temos que fazer é o que o mestre Kunta Kintê disse: coma tudo que ele lhe der; fortaleça, para, quando vocês lutarem contra eles, vocês vencerem. Ele já estava morrendo de banzo e disseram: “mas ele só tem lavagem”. Ele disse “coma tudo o que ele lhe der e fique forte para derrotá-lo”. E foi para os Estados Unidos. É importante nós pretos assistirmos o filme *Raízes*, para entendermos a origem, o compromisso com nosso povo, o respeito à cultura do nosso povo para nunca nos rendermos.

FIZEMOS UM PARAÍSO AQUI PORQUE TÍNHAMOS NOSSAS TERRAS

Então, temos que voltar aos movimentos sociais e propor a primeira coisa: lutar por uma grande unificação. Segundo: sair dessa alienação em que nós estamos, desse amor ao consumo e esse amor ao capital. Isso está irradiado, está nas aldeias, nos movimentos sociais, está em todo e qualquer lugar. Nós preferimos hoje ter uma máquina forte do que construir o processo de autonomia da nossa localidade. Nós estamos mais preocupados em ficar falando e observando coisas dos Estados Unidos do que do nosso povo, que estava lá antes da sociedade americana.

Precisamos começar a dar conta dessas questões, sair dessa alienação. Precisamos entender a luta do povo por terra e território. Quem quer ficar na cidade tem que ter o seu território pra morar; quem quer ir pro campo tem que ter território pra morar e plantar. Porque terra é poder. Nós somos poderosos. Fizemos

um paraíso aqui porque tínhamos nossas terras. E, como coadjuvantes que somos agora, ajudamos eles a destruírem nosso país.

Agora, o capital está tomando conta, transformando tudo isso em mercadoria, e nós estamos aprendendo a consumir. Não queremos deixar o capital morrer, estamos sempre retornando a ele, sempre botando sangue novo na veia dele. Então, vamos fazer um pouco do que Mahatma Gandhi fez quando ele quis derrotar a Inglaterra: ele pegou sua roupa, socou na fogueira, ficou nu e foi construir suas próprias roupas. Aí ele derrotou os ingleses. Se nós quisermos derrotar o capital, nós vamos ter que fazer o exame de consciência, descobrir que não devemos trabalhar para o capital, que nós temos que trabalhar pra construir outra perspectiva de humanidade. Porque dentro do capital nós não vamos caber.

Tenho a certeza que, nessa universidade, se a gente – as comunidades indígenas, quilombolas, sem-terra, pequenos produtores – assumir que ela é nossa, que ela faz parte das nossas vidas, ela pode nos servir.

A ciência não é neutra. A ciência que se produz aqui pode servir para retomarmos nosso território, nossa terra, e recompor outra perspectiva de humanidade. Se for assim, eu tenho certeza que essa universidade vai prosperar e vai ser uma grande universidade. Mas se a gente deixar essa universidade ficar a serviço das papeleiras, a serviço da alienação, se ela estiver a serviço dos egos pessoais, ela vai perecer. Então, ela vai ser derrotada antes de ser construída. Logo, cabe a nós estudantes, cabe a nós professores, cabe a nós, toda a comunidade, numa corrente muito forte, tomar para si essa universidade e começar a construir os processos, dentro e fora dela.

Aproveito para parabenizar os jovens que estiveram lá, no assentamento e na aldeia, deixaram as férias deles, embarcados na busca de conhecimento. Tenho certeza que esse grupo fortaleceu a gente e saiu fortalecido, porque conheceram nossa realidade, nós os conhecemos e começamos a trocar, fazendo, como diz Raul Seixas, “uma metamorfose ambulante”. A partir daquele momento, dessa semana que eles perderam férias e ganharam conhecimento, eu tenho certeza que jamais vão se esquecer do que aprenderam com os companheiros indígenas, com os companheiros assentados, com a vivência lá.

Então, chamo a todos para construir essa universidade, para fazer dela uma universidade inclusiva, que não se apeguem só em medicina pensando que essa medicina vai salvar tudo... Pode salvar o bolso, mas não salva a humanidade, porque ele, o capital, controla tudo – o veneno, o remédio, tudo. E se não tivermos o alimento, não tem jeito – a medicina não vai cuidar de nós todos. Vamos pegar todos os cursos estratégicos, todas as fontes de conhecimento daqui, voltar para nossas comunidades e fazer jus àquilo que nosso povo está esperando. Voltar gente sabida, mais qualificada e mais humilde também, para receber de lá o conhecimento que está lá, para que a gente possa transformar essa sociedade tão perversa.

Nós da Teia dos Povos estamos conscientes que estamos no caminho de construir o processo da revolução brasileira, porque o processo da revolução brasileira é importante, é para a América toda, inclusive para a América do Norte. Por isso nós precisamos construir.

Essa construção é feita todos os dias, toda hora. É lavando o prato, cuidando da casa, limpando a casa, plantando uma flor, lendo um pouco, ao invés de ficar no *smartphone* só vendo besteira... Pega ali um livro pra ler um poema bom, vai ouvir uma boa música, de Mercedes Sosa, dos clássicos, de Luiz Gonzaga... Para a gente ter conhecimento, cultura e aprender, acima de tudo, a cuidar do que é nosso. E esse Brasil, que é o país mais lindo do mundo, pode se tornar o Brasil mais lindo do mundo de novo, se a gente “meter a mão na massa”, se a gente cuidar dele, se a gente topa construir um processo grandioso de humanidade. Darcy Ribeiro fala isso com grandeza, com muita sabedoria.

Nós podemos dizer que, como os portugueses foram sábios em construir uma escola de navegação, nós aqui podemos ser sábios para construir grandes universidades, para ir além do capital. E podem ter certeza que nós não vamos perder essa nossa universidade para as elites. Nós vamos fazer de tudo pra construir uma universidade que será nossa, que vai trazer muitas alegrias para aqui, com muitos médicos, muitos cientistas de várias áreas, vários músicos, vários cantores, vários contadores de história... Todo mundo que puder fazer, para um dia celebrar de novo e dizer: nós construímos uma grande universidade aqui e temos muito orgulho dela perante o mundo inteiro.

PODEMOS SER A SOCIEDADE MAIS IMPORTANTE DO PLANETA

Precisamos entender essas questões com tranquilidade: rebeldia, lutar o tempo todo, morrer e ressuscitar todos os dias. Darcy Ribeiro já dizia: “nós podemos ser a sociedade mais importante do planeta”. Acredito que possamos ser. Há 11 anos, fui para o exílio consentido e, desde 2000, estou fazendo uma experiência. Quase já cheguei ao paraíso, mas não troco meu lugar por nada, por beleza, por nada que há. Em 1996, tomei uma decisão pesada: “a partir de hoje, não trabalho para homem nem mulher no mundo para pagar um salário para mim. Não serei nunca mais escravo!”. Tenho certeza que, quando tomarmos essa decisão, nesse Brasil de tanta riqueza e tanto poder e alegria, de tanta coisa boa, estarão os povos originários prontos para nos passar 12 mil anos de sabedoria: o povo preto da África que cuida da terra mãe com todo carinho. Tenho certeza que Zumbi, Dandara e Ganga Zumba não vão fazer rejeição nenhuma a nenhum branco, porque a nossa tarefa não é pagar na mesma moeda; é dizer “respeite a terra, ela é mãe e aqui cabem todos nós, vamos ser felizes e lutar por isso”.

Necessitamos acordar e fazer uma guerra de independência. Precisamos começar outra vez a caminhada, aquela na qual já perdemos a esperança. Temos que retomar essa esperança, voltar para os velhos sítios para as coisas simples.

A revolução não é tarefa de um ou dois indivíduos. É tarefa do povo – só o povo que pode se libertar. Tem gente que tem ilusão de libertar o povo, mas quem tem que se libertar é o próprio povo, e temos que estar juntos. Uns vão ter

a capacidade de ser comandantes e outros terão que trabalhar para ver o triunfo da revolução, mas não tem caminho para esse país se não fizermos a revolução, e a revolução é todos os dias das nossas vidas, é permanente, nunca acaba, porque ela não é perfeita. Não pode haver ilusão de que vamos fazer algo perfeito; não tem perfeição. É todos os dias fazendo. Primeiro, em nós; segundo, onde a gente mora. Onde a gente pisa, tem que fazer revolução. O pai da educação chinesa disse: “Façam a ideia para os olhos e os ouvidos do mundo e ela por si só se transforma em milhões”. Sejam sujeitos da mudança e sujeitos de bagunçar essa universidade para que possamos avançar nessa perspectiva.

Já disse para os professores que existe muita coisa para se fazer. Quando estiverem tristes aqui, chateados, vão para uma aldeia indígena, porque lá tem o maior banco de germoplasma de mangaba do mundo. Só com isso podemos fazer milhões para retirar da condição que estamos vivendo submetidos os nossos povos originais. Então, se quisermos trilhões de dólares, vamos recompor a Mata Atlântica, destruir essa ignorância do eucalipto, da pecuária extensiva, e vamos fazer uma revolução com a Mata Atlântica. É essa responsabilidade que temos que assumir. Temos tudo na mão; precisamos nos apropriar do que é nosso e retomar, junto com os povos originários, a nossa terra sagrada e respeitá-la como ser vivo.

CAPÍTULO 10

UNIVERSIDADE PÚBLICA E INTEGRAÇÃO SOCIAL

PAULO DIMAS ROCHA DE MENEZES

EVA DAYANE ALMEIDA DE GÓES

UNIVERSIDADE POPULAR, AUTONOMIA E INTEGRAÇÃO SOCIAL

Uma universidade que se pretenda popular – ou efetivamente pública – deve considerar a questão de sua autonomia de forma ampla e radical.¹ Não basta pensar em autonomia acadêmica, financeira e administrativa sem abordar a questão da soberania,² vinculada à ideia de sua autonomia política: onde e em quem ela se funda? Que relações autônomas e heterônomas podem ser consideradas legítimas,

-
- 1 Empregamos o conceito de “povo” – “popular” e “público”, por decorrência – com o conteúdo semântico e político determinado pela constituição brasileira: “Todo poder emana do povo [...]”. (BRASIL, 1988, p. 1) Resta uma contradição a ser considerada, com duas acepções possíveis do termo: povo como totalidade (todos os cidadãos) e povo como maioria dos cidadãos. Assumir as duas modalidades como legítimas, considerando-as, respectivamente, como o modo republicano e o modo democrático do conceito constitucional de povo, implica afirmar que uma universidade popular assume o desafio de ser, concomitantemente, universidade republicana e democrática.
 - 2 Apropriamo-nos da reflexão sobre soberania desenvolvida por Giorgio Agamben (2002). Nela, o soberano se define como aquele que tem o poder de instituir (ou constituir) tanto a lei como a suspensão da mesma. Adotamos, ao longo deste texto, portanto, o preceito constitucional da soberania popular.

isto é, quem é o mesmo e quem é o outro legítimo na constituição de uma universidade pública? Ou ainda: quem está dentro e quem está fora dessa instituição social?

Não é difícil defender a autonomia universitária em relação a interesses privados, religiosos, partidários ou de determinado governo. Entretanto, é equívoco comum, nos próprios meios acadêmicos, compreender a autonomia de uma universidade financiada pelo Estado como se exercida em relação ao próprio povo, à sociedade ou ao território que a abriga, como se a instituição fosse soberana e independente. Mais grave se torna o equívoco quando se adota, sem crítica, a ideologia liberal em defesa da prevalência individualista da autonomia incondicional do docente, mesmo quando seus interesses afrontam interesses populares, sejam democráticos ou republicanos.

A titularidade da autonomia de uma universidade pública se estabelece com uma pergunta simples: a quem ela pertence, ou quem é o sujeito soberano na sua constituição política? Não pode restar dúvida que, na função constituinte atribuída ao povo, se encontra a origem de todas as instituições públicas, bem como do próprio Estado – o que também significa assumir o público como instância original, anterior, superior e mais ampla que o estatal. Daí podemos concluir que uma universidade pública não pertence ao Estado, mas àquele sujeito fundador, constituinte do próprio Estado: o povo, ou a sociedade.

Essa reflexão nos leva a compreender que a autonomia universitária não é imanente, e sim outorgada pela sociedade que a sustenta: autonomia em relação aos interesses de Estado, governos, religiões, corporações, indivíduos e organizações privadas – mas sempre em nome dessa mesma sociedade. Assim, o servidor de uma universidade pública deveria exercer sua autonomia ou em nome e benefício de todos os cidadãos (quando frente a interesses republicanos) ou da maioria dos cidadãos (quando frente a interesses em disputa, preservados os direitos inalienáveis das minorias). Somente nessa condição, se (e quando) a sociedade, na sua forma constitucional de povo, assume a titularidade da soberania – em relação ao próprio Estado, principalmente –, a universidade pública ganha a única chance de instaurar, legitimamente, sua autonomia política efetiva.

Entretanto, diante do histórico de uma universidade mais elitista que popular, mais corporativista que democrática, menos pública que estatal, qual seria o interesse do povo em outorgar autonomia a uma instituição que não se coloca explicitamente a seu serviço? Em nome de quem a universidade eventualmente a pleitearia? E qual seria o interesse de defesa da autonomia universitária pela sociedade, se restar a impressão de que aquela beneficia apenas sua comunidade acadêmica “interna”, que continua a operar, de forma contumaz, seus mecanismos de exclusão social sistêmica?

A criação pela universidade pública de dispositivos de aproximação, encontro, consulta e instauração efetiva da soberania popular na definição de seus rumos possibilitaria uma nova aliança com a sociedade, construindo as condições de viabilidade política para outorga de uma autonomia universitária efetiva, caso haja o reconhecimento de que se trata de uma instituição do povo, para

o povo. A criação desses dispositivos de integração social contribuiria ainda para o reposicionamento da extensão, hoje desvalorizada por um sistema universitário elitista e colonialista, fazendo com que ela venha a assumir a posição de centralidade estratégica preconizada, ainda em 1987, pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex): “A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”. (FORPROEX, 2012, p. 15)

Essa proposição, que serviria de base, no ano seguinte, para formulação do princípio constitucional de “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988, art. 207), traz um desafio ainda não equacionado na maior parte das universidades brasileiras: a chamada “curricularização” das atividades extensionistas no ensino superior. No limite, o cumprimento efetivo dessa proposta teria levado a universidade pública a um outro patamar de legitimidade política e social: “[...] a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino”. (SANTOS, 2003, p. 225)

Três décadas transcorridas desde a consolidação do princípio constitucional não foram suficientes para que pudéssemos observar sua efetividade, a não ser como exceção à regra da dissociação sistêmica entre as três linhas de atuação acadêmica e, mais que isso, entre a universidade e a sociedade. Daí a necessidade não só de aprofundar o compromisso da universidade pública com o povo, mas também de criar políticas de integração social que, servindo de alicerce a um conceito ampliado e aprofundado de extensão, possam se converter em plataforma de encontro e requisito metodológico para intervenção transformadora no território de atuação da universidade pública.

Tal política se manifestaria através de, pelo menos, três vertentes principais: em uma vertente socioespacial, com fomento à inclusão e permanência de estudantes da região, propiciando condições de equidade e facilidade de acesso e acolhimento, incluindo unidades universitárias presentes em todo o território de abrangência; na vertente epistêmica, com a inclusão dos saberes tradicionais no ensino superior, adotando mestres populares como protagonistas na formação intercultural de cidadãos estudantes; e na vertente política, ampliando as possibilidades de participação da sociedade na definição de rumos da universidade, tanto no que concerne aos seus objetivos acadêmicos quanto aos processos de gestão institucional democrática.

Neste texto, abordamos em detalhe uma experimentação da terceira vertente, avaliando sua contribuição para a consolidação de uma nova universidade pública no sul e extremo sul da Bahia, a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).³

3 A primeira e segunda vertentes são abordadas nos seguintes textos deste volume: “Políticas de ações afirmativas e de apoio à permanência: avanços e retrocessos da UFSB (2014-2018)” e “Conhecimentos tradicionais e território na formação universitária”.

FUNDAMENTOS E DISPOSITIVOS DE INTEGRAÇÃO SOCIAL NA UFSB⁴

A consulta aos documentos fundantes da UFSB demonstra a importância estratégica deste conceito para a nova universidade: a “[...] promoção da educação superior com *integração social* [e a] plena abertura à comunidade transacadêmica” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA 2013, p. 9) aparecem na *Carta de Fundação* como dois dos “quatro eixos ou linhas de força” de inovações estruturantes do *Estatuto* da UFSB. Tal intenção é reforçada logo nas primeiras páginas de seu *Plano Orientador*: “Anima esta Universidade a possibilidade de recriação da educação pública brasileira como vetor de integração social e como fator de promoção da condição humana, aspectos pouco valorizados no modelo educacional vigente”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 6)

Na *Carta de Fundação e Estatuto*, o conceito de integração social aparece ainda com outras duas acepções, relacionadas a objetivos diferentes, porém complementares. No seu artigo 3º, no qual são listados os quatro princípios que conformam as atividades acadêmicas da nova universidade, encontramos uma definição e dois compromissos correlatos:

A Universidade realiza suas atividades em conformidade com os princípios de: [...] II. integração social, compreendida como a defesa da equidade no acesso à educação e ao conhecimento, [...] buscando implantar medidas eficazes que promovam o acolhimento e a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social, adotando políticas e ações afirmativas para eliminar desigualdades sociais ou segregação de qualquer natureza. III. compromisso com a Educação Pública, entendido como colaboração com a educação básica na superação da imensa dívida social brasileira. IV. compromisso com o Desenvolvimento Regional [...] articulando-se com instâncias representativas dos diversos setores da sociedade, mediante um padrão equilibrado de relação com a natureza, em perspectivas local e global. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013, p. 18)

Adiante, entre as incumbências da reitoria, reencontramos a integração social relacionada com a “[...] articulação comunitária e interinstitucional” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013, p. 29), cabendo à Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social (Prosis) a responsabilidade tanto pela inclusão e apoio à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade quanto pela articulação com as comunidades, instituições e organizações sociais em benefício da equidade e sustentabilidade regional.

Caberia à Prosis, portanto, a formulação dos meios para consolidação dessa parte da política de integração social, com a implementação dos instrumentos

4 A criação e a consolidação da UFSB na região tiveram como roteiro inicial dois documentos fundadores: *Carta de Fundação e Estatuto e Plano Orientador*.

de mobilização social, articulação comunitária e gestão participativa preconizados nos documentos fundadores, de forma integrada à promoção e fomento da sustentabilidade no território de atuação da UFSB.

Os principais instrumentos dessa articulação conformam um dispositivo binário de gestão acadêmica e institucional participativas, composto pelo Conselho Estratégico Social (CES) e Fórum Social (FS) da UFSB. O CES é concebido como “órgão consultivo que fortalecerá a Universidade na discussão de suas políticas gerais e planos globais de expansão do ensino, pesquisa, criação, inovação e extensão”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013, p. 12) No *Estatuto*, o CES é definido como um dos conselhos superiores da UFSB, ao lado do Conselho Universitário (Consuni), com competências estatutárias determinadas:

Art. 18 – Compete ao Conselho Estratégico Social: I. Promover [...] o Fórum Estratégico Social,⁵ com a participação ativa da sociedade, para apreciar questões relativas às relações entre a Universidade e a sociedade; II. Opinar sobre políticas gerais e planos globais de expansão do ensino, pesquisa, criação, inovação e extensão da Universidade; III. Recomendar ao CONSUNI criação, modificação ou extinção de cursos e programas de ensino, pesquisa e extensão em função de necessidades e demandas sociais da conjuntura regional; IV. Propor alterações no Estatuto, Regimento Geral e outras normas da Universidade, acompanhada de estudos prévios e exposição de motivos; V. Opinar sobre tendências de longo prazo referentes a processos macrossociais ambientais e políticos, pertinentes ao desenvolvimento da Região; VI. Promover iniciativas de captação de recursos financeiros e apoios políticos e institucionais para o desenvolvimento das atividades da Universidade em benefício das populações da Região. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013, p. 28)

Não passa despercebida a importância estratégica do CES no *Plano orientador* da UFSB, citado como instância de debate permanente, no que se configuraria como importante instrumento consultivo de integração da universidade pública com a sociedade:

A criação um Conselho Estratégico Social com alto grau de representatividade externa viabilizará um fórum permanente de discussões, com foco em questões amplas de relações entre a universidade e a sociedade em geral. Trata-se de órgão de caráter consultivo, contribuindo com análises e tendências de longo prazo referentes a processos macrossociais e políticos pertinentes ao desenvolvimento regional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 76)

A própria história da UFSB se inicia de forma concomitante com a instituição do CES, tendo sido sua primeira formação composta por representantes *pro*

5 O nome “Fórum Estratégico Social” foi modificado posteriormente para Fórum Social da UFSB.

tempore (temporários) de instituições parceiras, movimentos e organizações sociais da região, convidados pela reitoria. Seguindo as determinações estatutárias, o Consuni deu posse ao CES, em setembro de 2014, com uma composição que resultava da articulação política inicial para implantação da nova universidade na região (APÊNDICE, item 4).

Como se trata de um conselho consultivo, a participação efetiva da sociedade nas deliberações da UFSB foi prevista através da presença de um representante do CES, com direito a voz e voto no Consuni, e participação posteriormente ampliada para as demais instâncias deliberativas da universidade, tais como os conselhos de gestão de cada *campus* e congregações dos cursos.

Logo no início de 2015, o CES assumiu sua primeira atribuição estatutária quando passou a trabalhar na mobilização e organização do FS da UFSB, com apoio da reitoria, através da Prosis. Ao contrário das determinações estatutárias para o CES, não havia qualquer definição ou menção esclarecedora quanto aos princípios e funcionamento do FS nos documentos fundadores da UFSB, a não ser a previsão de sua organização periódica pelo CES. Toda a concepção, definição de objetivos, estratégia de mobilização, criação de metodologia e realização do FS deveriam ser realizadas, portanto, sem a definição de um modelo anterior a ser seguido, nessa ou em outra universidade do país.

A ruptura inicial com a cultura de exclusão na tomada de decisões da universidade e a criação dos primeiros laços de solidariedade e apoio político no território através dos conselheiros *pro tempore* do CES, entretanto, suplantaram a ausência de modelos ao se mostrarem imprescindíveis para o sucesso do I Fórum Social da nova universidade, logo em seu segundo ano de atividade. A Prosis, assumindo o papel designado pela reitoria de assessoria permanente ao CES, propôs aos conselheiros um arcabouço metodológico para concepção do FS e contou com participação efetiva dos mesmos no intenso processo de mobilização social que se seguiu.

FÓRUM SOCIAL DA UFSB: EXPERIMENTAÇÃO E RESULTADOS

O FS da UFSB foi o primeiro grande encontro público do sul e extremo sul da Bahia: um espaço de diálogo no qual os diversos segmentos da sociedade puderam definir prioridades para atuação conjunta com a universidade, encaminhando demandas de pesquisa, ensino, extensão, criação, intervenção e transformação social. O FS também se converteu em espaço político institucional da universidade para consolidação do CES da UFSB, uma vez que nele seria realizada a eleição de seus conselheiros por cada segmento, para mandatos de dois anos, em substituição aos conselheiros *pro tempore* anteriormente indicados.

A mobilização da sociedade para divulgação do FS e de seus objetivos contou com intensa participação de servidores da UFSB dos três *campi*, além do forte apoio

das organizações sociais e instituições parceiras no território. Foram promovidos encontros em escolas municipais e estaduais, aldeias indígenas, comunidades quilombolas e extrativistas, meios de comunicação, associações comunitárias e empresariais, universidades públicas e privadas, sindicatos e câmaras de vereadores, além de movimentos culturais e socioambientais em cidades e distritos em torno das três sedes da UFSB – Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas.

No processo de mobilização, foi apresentada a proposta temática “Universidade e Sociedade em Diálogo”, desdobrada em três temas gerais, orientadores das conversas, debates e deliberações:

1. universidade e sociedade;
2. diversidade, inclusão e equidade;
3. desenvolvimento e sustentabilidade.

A oportunidade de levar demandas locais e regionais historicamente reprimidas a uma nova universidade pública fez com que a mobilização e o comparecimento superassem as melhores expectativas.

Em três etapas regionais, realizadas entre julho e agosto de 2015 o I Fórum Social registrou presença superior a 2 mil pessoas, de 18 segmentos sociais (APÊNDICE, item 1).⁶ A grande riqueza e a diversidade étnica e social do sul e extremo sul da Bahia se fizeram presentes, propiciando oportunidade única de consulta, escuta e diálogo da sociedade com todos os setores da UFSB. Nessas etapas, em encontros setoriais, cada segmento assumiu o desafio de apresentar três prioridades para atuação da universidade e de eleger delegados para o Encontro Geral em Porto Seguro, em que se daria a consolidação das linhas de atuação com a universidade, além da eleição dos novos conselheiros do CES. As prioridades de cada segmento foram apresentadas nas plenárias finais dos encontros regionais, em que foi possível constatar o potencial da contribuição coletiva da sociedade para um programa de atuação integrada com a universidade (APÊNDICE, item 2).

A metodologia de trabalho do FS, construída e adaptada por um grupo de docentes e técnicos da UFSB, possibilitou que todos os segmentos alcançassem resultados significativos e sínteses consistentes, resultando em um amplo panorama de demandas sociais e possibilidades de atuação integrada da universidade com a sociedade.

[...] o desafio de construção de consensos por diversos segmentos sociais, em tempo limitado, exigia uma metodologia simples, capaz de alcançar

6 Dias 24 e 25 de julho, *campus* Jorge Amado (Itabuna e região): 710 participantes e 105 delegados eleitos; 31 de julho e 1 de agosto, *campus* Paulo Freire (Teixeira de Freitas e região): 512 participantes e 80 delegados eleitos; 7 e 8 de agosto, *campus* Sosígenes Costa (Porto Seguro e região): 898 participantes e 136 delegados eleitos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2016, p. 17)

três objetivos em dois turnos de debates: 1. Explicitar os principais interesses de cada segmento presente; 2 Identificar oportunidades e definir prioridades para atuação conjunta com a Universidade; 3. Escolher representantes — porta-vozes — para a etapa geral do Fórum Social. Com base no método de diálogo *world cafe* (WORLD CAFE COMMUNITY, 2002), foi proposto a cada segmento a divisão em rodas de conversa, em que os participantes se revezavam e misturavam para debater 3 questões, com respostas registradas sem cerceamento: 1. Que sonhos e interesses trazemos aqui? 2. Como a Universidade pode contribuir para realização de nossos sonhos e interesses? 3. O que podemos fazer juntos, com a Universidade? Após esta atividade os segmentos formavam plenárias setoriais para avaliar as respostas, elaborar sínteses e definir 3 propostas prioritárias, deixando para o segundo turno de trabalho a escolha dos porta-vozes para a etapa geral do Fórum Social – um para cada cinco presentes. As rodas de conversa eram facilitadas por professores e técnicos da UFSB, sem obrigatoriedade de uso da metodologia, possibilitando que alguns segmentos atuassem com métodos próprios, em oficinas autogestionadas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015, p. 15)

A etapa geral do FS, realizada de 16 a 18 de setembro no *Campus* Sosígenes Costa (CSC), em Porto Seguro, reuniu mais de 300 porta-vozes dos segmentos presentes nas etapas regionais. Em oficinas de integração, autogestionadas ou facilitadas por servidores da UFSB, as três prioridades levantadas por cada segmento nos encontros regionais foram integradas e sintetizadas em diretrizes gerais e linhas de ação, construindo a base da agenda de atuação conjunta da universidade com a sociedade no biênio 2016-2017 (APÊNDICE, item 3). O FS cumpriria ainda seu papel instituinte ao eleger os representantes de cada segmento na nova composição do CES para o novo mandato de dois anos (APÊNDICE, item 5).

CONSELHO ESTRATÉGICO SOCIAL: GESTÃO E CONSOLIDAÇÃO DO FÓRUM SOCIAL

Se a composição estatutária inicial do CES já expressava a diversidade social da região, a composição definida no FS, referendada pelo Consuni na plenária final, ampliou a representação dos segmentos de tal forma a espelhar com maior fidelidade a diversidade étnica, geográfica e identitária do território. Posteriormente, o próprio CES propôs nova composição, consolidada em seu regimento interno e aprovada no Consuni, a ser implementada no II Fórum Social da UFSB (APÊNDICE, item 6).

Nos meses seguintes, o CES passou a exercer suas funções estatutárias, através da participação nas demais instâncias deliberativas da UFSB. A representação no Consuni, com direito a voz e voto, terminou sendo mais efetiva que nas congregações dos institutos e centros de formação, onde não chegaram a ter

participação significativa. Apesar de possuir apenas um representante no Consuni, a representação da sociedade se impôs de forma qualitativa nesse espaço, pois muitas discussões estratégicas travadas nesse âmbito já haviam sido tema de debates no CES.

Para além de sua função estatutária, o CES assumiu outro importante papel no período que se seguiu ao FS: como fiel depositário das demandas e deliberações ali construídas, tomou para si a tarefa de organizar e direcionar as linhas de ação para programas de atuação acadêmica. O grande número e a superposição – quando não coincidência – de linhas de ação definidas pelos diferentes segmentos demandaram esse esforço de síntese complementar, realizado já em sua primeira reunião, em novembro de 2015. Ali, as mais de 70 linhas de ação propostas foram reintegradas, agora sem o direcionamento para segmentos sociais específicos, resultando em 16 ações a serem construídas com a sociedade, que se somavam a outras 11 ações em andamento ou já planejadas pela universidade (APÊNDICE, item 7).

Atendendo à demanda dos conselheiros eleitos, o CES voltou a se reunir em abril de 2016, no CSC (Porto Seguro), para Oficina de Capacitação de Conselheiros. Nesse espaço, os membros do CES puderam se debruçar sobre os documentos fundadores da UFSB, se apropriando do plano político-pedagógico da instituição também através do resgate histórico do processo de criação da UFSB e das inovações institucionais que a nova universidade trazia para a região. Na mesma oficina, foi construída a proposta de ampliação gradativa da autonomia do conselho através de sua estruturação e agenda de mobilização no território, o que dependeria fortemente de apoio e financiamento pela própria universidade.

Os próximos passos definidos pelo CES incluíam a realização de reunião durante o encontro anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), que aconteceria em julho de 2016, no mesmo CSC, Porto Seguro. Isso possibilitaria aos conselheiros um encontro qualificado com a comunidade acadêmica brasileira, na forma de uma mesa sobre integração social, além de uma atividade conjunta com as instâncias de gestão da UFSB para elaboração participativa do regimento do CES, a ser submetido ao Consuni.

Na reunião seguinte, o CES deu início ao processo de preparação para o Congresso da UFSB, que deveria ser o momento em que os representantes da sociedade apresentariam à comunidade acadêmica as propostas de atuação integrada, resultante de seu trabalho de consolidação das linhas de ação construídas no FS. Também foi tratada na ocasião a participação do CES nos processos de escolha de dirigentes da universidade, inicialmente para os decanatos das unidades universitárias e depois para a reitoria, com consultas previstas logo após a realização do congresso.

A aprovação pelo Consuni da UFSB do regimento interno do CES, no final de 2016, e a consolidação das linhas de atuação em programas acadêmicos integrados, durante o congresso da UFSB, poderiam significar a reafirmação do compromisso dessa universidade com o território que a abrigou: o de construir,

com participação da sociedade, uma universidade pública efetivamente autônoma, inclusiva, democrática e popular: mais que extensionista, uma universidade extensa.

O empoderamento do CES, através de recursos e infraestrutura para atuação autônoma e mobilização social em suas bases, conforme demandado pelos conselheiros, permitiria ainda que estes pudessem atuar no território com maior efetividade, dentro das atividades programadas para a concretização das linhas de ações anteriormente propostas. Um efeito positivo adicional seria a ampliação da base de apoio político e social da universidade pública, para enfrentamento de conjunturas adversas, tais como as que se seguiriam nos meses e anos posteriores.

MUDANÇA DE VENTOS, MUDANÇA DE RUMO

O avanço alcançado nos anos de 2015 e 2016, com a participação ativa do CES no debate de pautas importantes para a universidade, bem como na construção de meios para implementação das linhas de ações definidas no FS, foi interrompido em virtude de variáveis externas e internas. O ambiente político nacional conturbado, que levou ao impedimento da presidenta Dilma Rousseff em agosto de 2016, passou a comprometer potencialmente a própria existência da então mais nova universidade federal do país. O severo contingenciamento de recursos públicos que se seguiu se tornaria forte ameaça externa à consolidação da universidade em seu território de atuação.

Ameaças internas também colaboraram para o quadro de desestruturação da política de integração social em construção. O CES não havia sido concebido e estruturado apenas para promover a integração da sociedade com a nova universidade, mas, principalmente, para planejar e executar ações que trouxessem a realidade regional para o centro da vida universitária, tendo como objetivo a emancipação socioeconômica e a sustentabilidade do sul e extremo sul da Bahia. Como conselho superior consultivo, o CES se habilitava a ter peso político complementar ao do Consuni na UFSB, se constituindo como espaço de consulta e apoio para decisões estratégicas da universidade no território.

Entretanto, as ações necessárias para dar vida ao CES não foram acompanhadas por investimento adequado para sua estruturação e financiamento, impedindo que este se consolidasse com a necessária autonomia e importância na instituição. Os seguidos impedimentos colocados pelos setores administrativos responsáveis pelo planejamento e execução orçamentária da universidade já eram sinais de oposição e resistência ao efetivo papel estatutário do CES e a sua função estruturante na UFSB.

O empenho e a intensidade que a comunidade acadêmica demonstrara no FS já não se repetiam em relação às atividades do CES. Essa falta de envolvimento pode ter contribuído para que as três categorias internas da universidade

– discentes, docentes e técnicos administrativos – tampouco conseguissem apreender a importância estratégica desse conselho, gerando resistências ao seu fortalecimento político em um novo cenário, no qual a realização do congresso da UFSB também não aparecia como prioridade.

O adiamento *sine die* do congresso resultou na interrupção do fluxo previsto para implementação de sua política de integração social. Essas ações foram concomitantes ao acirramento da disputa pela reitoria, o que terminou por contaminar outros processos de consolidação do projeto da UFSB no território nos meses e anos seguintes, levando a diversas situações em que o CES foi por vezes negado, excluído ou silenciado. A não realização do II Fórum Social, associada ao enfraquecimento e desmobilização do CES, terminou por também enfraquecer o debate regional em torno da universidade pública, bem como as chances de mobilização social no território em sua defesa, o que certamente faz falta numa conjuntura adversa, que comporta graves ameaças à democracia, ao ensino superior público e às liberdades individuais dos cidadãos. Tal enfraquecimento não ameaça apenas a existência do CES, mas de todo o projeto de uma universidade pública enraizada no seu território, exposta ao risco de sucumbir sozinha frente aos ataques do liberalismo e do conservadorismo que a rodeia, bem como do corporativismo que a habita.

UM FUTURO EM DISPUTA

A história recente da UFSB parece demonstrar que nos colocamos diante de uma escolha paradigmática, sobre o próprio conceito de universidade pública. De um lado, se apresenta viva, ainda que enfraquecida, a proposta de uma universidade popular, cuja autonomia, outorgada pela sociedade, é alicerçada pelas organizações e segmentos representados em um de seus conselhos superiores. Do outro lado, uma proposta de reestruturação na direção do que julgamos ser uma universidade corporativa, que não consegue esconder seus temores em relação ao comando da sociedade e ao aprofundamento da democracia institucional, cuja ideia de autonomia se apoia exclusivamente nas bases e interesses de seus segmentos acadêmicos internos.

Optar em definitivo pelo segundo caminho significa, entre outras escolhas, deixar de ouvir a sociedade na definição de seus rumos, relegar ao esquecimento as linhas de atuação construídas no âmbito do FS, manter a política de silenciamento do CES e o conseqüente enfraquecimento da política de integração social participativa na UFSB. Nessa direção, a universidade pública desperdiça uma enorme chance para consolidação de um modelo político e pedagógico inovador, com ensino pesquisa e extensão integrados e direcionados pelas demandas do território, atuando organicamente em parceria com a sociedade. Ao se aproximar do modelo universitário convencional, filosófica e politicamente apartado da sociedade, a comunidade acadêmica pode estar colocando em risco a própria sobrevivência de uma universidade pública autônoma no sul e extremo sul da Bahia.

Entretanto, os caminhos de luta da sociedade por uma universidade popular continuam abertos, permitindo o trânsito de movimentos e organizações sociais, estudantes e servidores, que mantêm compromisso com a equidade, a emancipação social e a sustentabilidade regional, através de experimentações acadêmicas inovadoras no território de atuação da UFSB. Nesse rumo, as linhas de atuação consolidadas pelo CES, a partir das prioridades definidas no I Fórum Social da UFSB, permanecem potentes e ativas, como sementes adormecidas que aguardam o clima propício, o ambiente adequado e o momento certo para germinar.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- BRASIL. [Constituição 1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS - FORPROEX. *Política Nacional de Extensão Universitária*. Manaus: FORPROEX, 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Carta de fundação e estatuto*. Itabuna: UFSB, 2013. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/06/Carta-e-Estatuto.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Relatório do I Fórum Social da UFSB*. Itabuna: UFSB, 2015. Disponível em: http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Relato%CC%81rio-do-I-Fo%CC%81rum-Social-da-UFSB_Reunio%CC%83es-Preparato%CC%81rias-v.-mai-2016-1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Resolução nº 23/2016. Dispõe sobre as normas de funcionamento do Conselho Estratégico Social (CES). Itabuna: UFSB, 2016. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-23-CES-2016-1.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.
- WORLD CAFÉ COMMUNITY. *Café to go! (Café para Viagem!)*: um guia simplificado para auxiliar os diálogos durante um World Café. Greenbrae: The World Café Community Foundation, 2002. Disponível em: http://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/World_Cafe_Para_Viagem.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

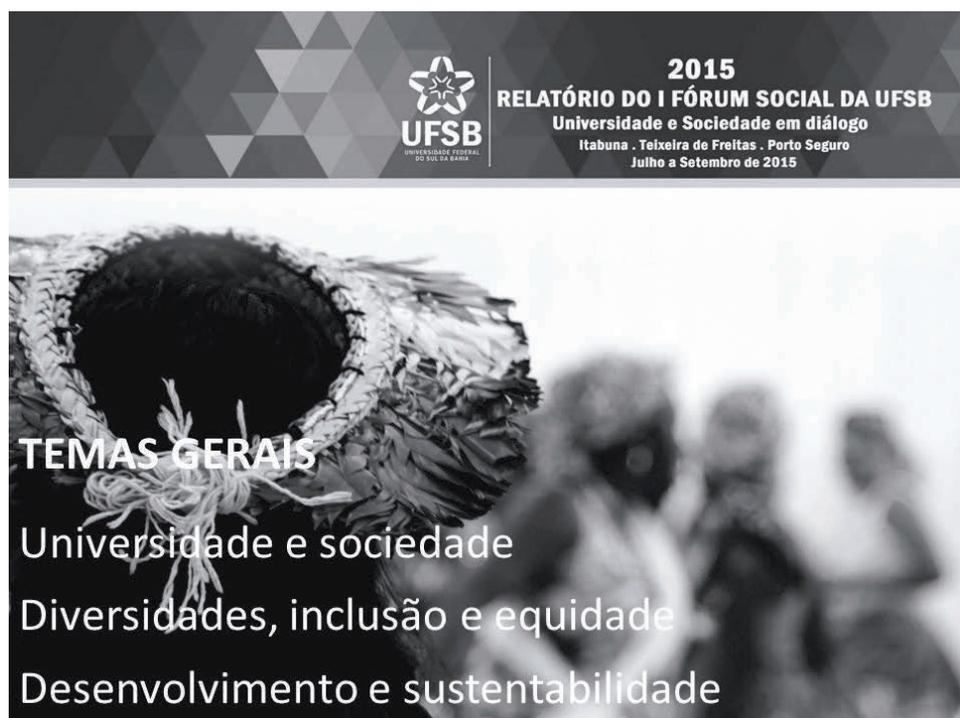
APÊNDICES

Resultados do Fórum Social da UFSB consolidados pelo Conselho Estratégico Social

I Fórum Social da UFSB

Resultados

FIGURA 1 – CAPA DO RELATÓRIO DO I FÓRUM SOCIAL DA UFSB



Fonte: Universidade Federal do Sul da Bahia (2015).

Os conteúdos incluídos nos itens 1, 2, 4, 5 e as imagens do item 3 deste Apêndice foram extraídos do *Relatório do I Fórum Social da UFSB*, elaborado pelo então pró-reitor de Sustentabilidade e Integração Social Joel Pereira Felipe, com a colaboração dos diretores Fabiana Costa e Paulo Dimas Rocha de Menezes. Os textos apresentados no item 2, de autoria coletiva dos grupos reunidos por segmento no I Fórum Social da UFSB, foram revisados por Paulo Dimas Rocha de

Menezes com intenção de síntese sem mudança de conteúdo; para acesso aos textos originais, ver o *Relatório do I Fórum Social da UFSB*.⁷ Os textos apresentados no item 3 são de autoria coletiva dos delegados/porta-vozes de cada segmento presente na etapa geral do Fórum Social da UFSB, com revisão final de Paulo Dimas Rocha de Menezes. Os textos apresentados no item 7 são de autoria coletiva dos membros eleitos e indicados do CES (item 5) presentes nas oficinas de consolidação, com revisão final de Paulo Dimas Rocha de Menezes.

Segmentos sociais presentes no I Fórum Social da UFSB

1. Organizações da juventude e estudantes secundaristas
2. Organizações e professores da educação básica
3. Instituições de educação superior e pesquisa
4. Poder público federal, estadual e municipal
5. Organizações empresariais e patronais
6. Povos indígenas
7. Povos de terreiro, quilombolas e negrodscendentes
8. Comunidades extrativistas marinhas
9. Trabalhadores do campo
10. Trabalhadores urbanos e da saúde
11. Movimentos urbanos – cidadania, direitos e participação
12. Movimentos urbanos – gênero e identidades múltiplas
13. Movimentos urbanos – cultura e cidadania
14. Movimentos urbanos – mobilidade e acessibilidade
15. Movimentos urbanos – saúde e cidadania
16. Organizações religiosas
17. Comunidade surda
18. Organizações e movimentos socioambientais

⁷ Disponível em: http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Relato%CC%81rio-do-I-Fo%CC%81rum-Social-da-UFSB_Reunio%CC%83es-Preparato%CC%81rias-v.-mai-2016-1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

FIGURA 2 – REPRESENTANTES DOS SEGMENTOS SOCIAIS PRESENTES NO I FÓRUM SOCIAL DA UFSB



Fonte: Universidade Federal do Sul da Bahia (2015).

Prioridades de atuação com a UFSB por segmento social

Etapas regionais do I Fórum Social da UFSB

FIGURA 3 – PLENÁRIAS EM ITABUNA, TEIXEIRA DE FEITAS E PORTO SEGURO



Fonte: Universidade Federal do Sul da Bahia (2015).

FIGURA 4 – DIVERSIDADE ÉTNICA REGIONAL EM DIÁLOGO COM A UFSB



Fonte: Universidade Federal do Sul da Bahia (2015).

Organizações da juventude e estudantes secundaristas

<i>Campus Jorge Amado</i> Itabuna	<i>Campus Paulo Freire</i> Teixeira de Freitas	<i>Campus Sosígenes Costa</i> Porto Seguro
Criação/democratização/itinerância de programas para jovens de ensino médio, cursos preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), projetos culturais e científicos, tendo como prioridade povos indígenas, assentamentos, comunidades tradicionais e periféricas	Formação profissional: implementar as Licenciaturas Interdisciplinares (LI) nos Colégios Universitários (Cunis) e promover a integração com os estudantes do ensino médio através de vivências pedagógicas e Estágio Interdisciplinar de Vivência (EIV) na UFSB	Assistência para permanência estudantil na UFSB – moradia universitária, alimentação no Restaurante Universitário (RU), apoio psicopedagógico, transporte próprio e sala de convivência multifuncional
Democratizar programas universitários, projetos de pesquisa, extensão, criação, inovação e cursos preparatórios para o Enem, que atendam ao jovem de ensino médio, com prioridade para povos indígenas, assentamentos, quilombolas e comunidades tradicionais	Implementar as Lis nos Cunis, promovendo integração com estudantes do ensino médio através de vivências pedagógicas e EIV na UFSB	Assistência para permanência estudantil na UFSB: moradia universitária, alimentação (RU), apoio psicopedagógico, transporte próprio e sala de convivência multifuncional
Criar normas para ingresso e permanência de indivíduos trans, projetos sobre diversidade sexual, de gênero e étnico-racial, componente obrigatório sobre o tema na Formação Geral (FG)	Ampliar a realização de ações que promovam e valorizem a cultura regional e local	Facilitar o ingresso das comunidades tradicionais e do campo na universidade através de parceria com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), oferecendo cursos dirigidos e identificando as suas prioridades
Fomentar auto-organização juvenil e formação em políticas culturais para gestores, empreendedores e agentes culturais	Criar processo seletivo seriado para ingresso nos Cunis e cursos de graduação da universidade, mantendo os critérios de atendimento aos estudantes da região	Ampliar a rede e melhorar infraestrutura dos Cunis (rede digital, comunicação, salas de aula, ventilação etc.) para maior participação da população regional
Criar guia prático sobre os cursos, amparo no mercado de trabalho e direcionamento profissional para a área desejada	Promover fóruns/encontros periódicos de juventude para debates de temas de interesses da juventude	
Debater temas transversais para compreensão de políticas públicas afirmativas para a juventude		

Organizações e professores da educação básica

<i>Campus Jorge Amado</i> Itabuna	<i>Campus Paulo Freire</i> Teixeira de Freitas	<i>Campus Sosígenes Costa</i> Porto Seguro
Resgatar e valorizar as diversas realidades escolares, em especial quilombolas, indígenas, do campo e populações historicamente excluídas, por meio do trabalho colaborativo entre a universidade e a educação básica		Criar parcerias efetivas para projetos e programas que promovam a formação continuada dos professores das redes públicas
Fortalecer e ampliar o diálogo entre a UFSB e a educação básica por meio de metodologias ativas, participativas e pesquisa-ação para quebrar o distanciamento, em uma relação horizontal	Criar fóruns de debates e parcerias com Organizações Não Governamentais (ONGs) e entidades governamentais a partir do reconhecimento das demandas	Criar curso de especialização para professores da rede pública de educação básica que atuam na educação do campo, indígena, afrodescendente
Oferecer formação continuada em diversas modalidades (extensão, especializações, mestrados, doutorados) com metodologias inovadoras para todos(as) os(as) profissionais da educação básica – professores(as), porteiros(as), serventes, vigilantes etc. –, visando o comprometimento dos sujeitos com a transformação de seu espaço de ação	Efetivar políticas de formação continuada dos professores que levem a uma mudança metodológica da educação básica	Criar cursos de graduação para professores da educação básica, qualificando nas áreas de demandas: educação infantil, educação do campo, educação indígena, educação afrodescendente e demais comunidades tradicionais
		Promover ações culturais e esportivas com jovens e público em geral: feiras culturais e científicas, feira das profissões, festivais de dança e música

Instituições de educação superior e pesquisa

<i>Campus Jorge Amado</i> Itabuna	<i>Campus Paulo Freire</i> Teixeira de Freitas	<i>Campus Sosígenes Costa</i> Porto Seguro
Fortalecer e disseminar o papel da UFESB perante a comunidade acadêmica e a sociedade, demonstrando o seu comprometimento com as demandas sociais	Ensino: ofertar cursos segundo as demandas da região, sem sobreposição com os existentes nas outras instituições públicas, com prioridade para área de saúde, ampliando também as vagas de Medicina	Aumentar contato e comunicação da universidade com as instituições de educação básica e de ensino médio (simpósios, palestras, cursos de extensão, pós-graduação) para que a comunidade possa conhecer estrutura e funcionamento, desmistificando a universidade
Por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, identificar demandas regionais para a produção de resultados eficientes nas dimensões socioculturais, ambientais e econômicas	Pesquisa e pós-graduação: implantar com urgência cursos de mestrado e doutorado em diversas áreas do conhecimento e constituir grupo de estudo e pesquisa junto com as demais instituições de ensino com forte vínculo com a comunidade	Facilitar entrada dos estudantes no mercado de trabalho (estágios em empresas e órgãos públicos, incubadora de empresas e empreendedorismo) e criar mecanismos de devolução à sociedade (o formando devolve o investimento quando estiver trabalhando), incluindo atuação profissional na região
Buscar parcerias com diversos setores da comunidade externa para construção de projetos de pesquisa e extensão apresentados pela UFESB	Extensão: desenvolver os projetos de extensão a partir de demandas apresentadas pelas comunidades, em parcerias com as outras instituições	Formar professores para atuarem com a realidade regional na educação básica e pesquisa que traga a interdisciplinaridade para os livros didáticos

Poder público federal, estadual e municipal

<i>Campus Jorge Amado</i> Itabuna	<i>Campus Paulo Freire</i> Teixeira de Freitas	<i>Campus Sosígenes Costa</i> Porto Seguro
Melhorar transporte público em articulação com municípios	Trabalhar junto ao município na criação de ambientes de expressão cultural (teatros, parques ecológicos etc.) para delinear o perfil de uma cidade mais agradável, com ambientes mais organizados	Adotar postura ativa, levando os seus atores para os locais e espaços de discussão e tomada de decisão nas comunidades
Elaborar o Plano de Desenvolvimento Rural Sustentável		
Implantar Escola da Floresta do Cacau e do Chocolate		

Organizações empresariais e patronais

<i>Campus</i> Jorge Amado Itabuna	<i>Campus</i> Paulo Freire Teixeira de Freitas	<i>Campus</i> Sosígenes Costa Porto Seguro
As organizações empresariais da região de Itabuna não compareceram à etapa regional do I Fórum Social, solicitando um encontro à parte com a UFSB	Agilizar o processo de doação ou aquisição do terreno para construção da sede do <i>Campus</i> Paulo Freire (CPF)	Fortalecer a autoestima e o potencial empreendedor de seu corpo discente, apoiando o desenvolvimento de ideias e a incubação de negócios
	Adquirir produtos provenientes de fornecedores do comércio local	Promover conhecimento dos ecossistemas regionais, de forma a gerar riqueza com a “floresta em pé” e o “peixe na água”
	Massificar o conhecimento sobre o método de ensino da UFSB através de parcerias com o poder público, entidades de classe e associações, para eventos e divulgação	Apoiar a estruturação de cadeias produtivas, de forma a agregar valor, estimular, promover e desenvolver negócios de base local
	Ampliar o Hospital Regional de Teixeira de Freitas ou construir o Hospital Escola	Refletir criticamente sobre o modelo de turismo vigente e contribuir para sua requalificação, de forma a valorizar o patrimônio humano, socioambiental e histórico-cultural da região

Povos indígenas (tupinambá, pataxó e pataxó hãhãhãe)

<i>Campus</i> Jorge Amado Itabuna	<i>Campus</i> Paulo Freire Teixeira de Freitas	<i>Campus</i> Sosígenes Costa Porto Seguro
Implantar Cunis com licenciatura intercultural indígena e progressão para pós-graduação nas comunidades, com corpo docente prioritariamente formado por indígenas	Criar Núcleo Permanente de Pesquisas e Ações para os Povos Indígenas (NPPAPI), composto por indivíduos indicados pelas comunidades	Edital específico para ingresso de indígenas na UFSB (não apenas Enem), com garantia de residência indígena que facilite a permanência dos estudantes indígenas nos diversos <i>campi</i> da UFSB
Criar parceria para fortalecer a educação diferenciada para os povos indígenas e suas comunidades tradicionais na UFSB e a educação básica nas escolas indígenas, bem implementadas e equipadas com novas tecnologias	Criar cursos específicos para povos indígenas e garantia de ingresso com vestibular exclusivo, sem Enem e sem Sistema de Seleção Unificada (Sisu), respeitando a nossa cultura e tradição, com componentes curriculares discutidos pelo NPPAPI	Criar projetos de extensão nas comunidades indígenas: seminários, exposições, cursos de capacitação, além de implantar fórum anual para alunos do 3º ano das escolas indígenas da região, no mês de outubro, no espaço do <i>campus</i> da universidade

Apoio e parceria para políticas públicas indigenistas nos processos de demarcação de terras	Criar medidas de apoio efetivo da UFSB aos povos indígenas para acelerar processos de demarcação de seus territórios	Criar Cunis nos territórios de Coroa Vermelha, Barra Velha e Comexatibá
Valorizar e desmitificar a cultura indígena por meio de titulação e participação de mestres tradicionais como docentes na UFSB		Criar critérios rigorosos e colegiado, com Conselho de Caciques e outras instituições indígenas, para garantir a legitimidade de alunos cotistas

Povos de terreiro, quilombolas e negrodescendentes

<i>Campus</i> Jorge Amado Itabuna	<i>Campus</i> Paulo Freire Teixeira de Freitas	<i>Campus</i> Sosígenes Costa Porto Seguro
Inserir mestres do saber na universidade de forma contínua e implantar curso de licenciatura sobre cultura negra	Implantar Cuni em Helvécia	Elaborar estratégias entre universidade e sociedade para conter a violência e o extermínio dos jovens negros, destacando uma educação de prevenção para a família e outros membros da sociedade
Inserir saberes tradicionais nos cursos e componentes da UFSB, com identificação de plantas medicinais, rezas, banhos de folha e benzedeadas existentes em comunidades de matrizes africanas	Auxiliar as comunidades de terreiro na preservação das tradições, combate ao preconceito, formação de pessoas para criação de projetos e atividades que fomentem a estrutura das comunidades de terreiro, tais como criação de documentários e organização estrutural das mesmas	Criar parceria para aplicação da Lei nº 10.639/2003 (ensino de história e cultura africana e afro-brasileira) e nº 11.645/2008 (história indígena e afro-brasileira) nas escolas e universidades, contemplando diálogo com os mestres, os saberes tradicionais e a cultura local, reconhecidos e equiparados nos currículos com os saberes acadêmicos
Capacitar jovens quilombolas para maior acesso à universidade e também levar o conhecimento até a comunidade rural/quilombola, com bolsas de permanência na UFSB	Fortalecer o desenvolvimento de ações culturais e esportivas para as populações jovem e idosa nas comunidades tradicionais, consolidando o direito à saúde dos idosos	Criar Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab) e um observatório das relações étnico-raciais, para apoio, acolhimento e direcionamento das denúncias de preconceito e racismo

Facilitar e criar cursos de elaboração de projetos em quilombos e grupos de matrizes africanas, para concorrer a editais públicos e obter financiamento		Criar fórum permanente de ações afirmativas, espaço de efetivação de políticas de igualdade racial (no âmbito da educação, saúde, cultura, habitação) e trocas de experiências e saberes entre instituições, organizações e sociedade
Criar proposta de trabalho para isenção de impostos e tombamento dos terreiros		Criar estratégias de luta antirracista e reconhecimento dos direitos de pescadores, marisqueiros, ciganos, indígenas, povos de terreiros e quilombolas, a partir de mapeamento e promoção de encontros entre movimentos e organizações desses segmentos

Comunidades extrativistas marinhas

<i>Campus</i> Jorge Amado	<i>Campus</i> Paulo Freire	<i>Campus</i> Sosígenes Costa
Itabuna	Teixeira de Freitas	Porto Seguro
Criar parceria efetiva com as comunidades tradicionais extrativistas pesqueiras para ensino superior diferenciado, que valorize a realidade, as especificidades e necessidades, reconhecendo a cultura e os saberes tradicionais na formação acadêmica, garantindo cotas e cursos específicos	Incrementar o investimento na educação básica nas comunidades dos territórios tradicionais	Apoiar implantação da Reserva Extrativista Marinha (Resex) de Cabralia
Implementar estudos, pesquisas e estratégias de inovação tecnológica em construção naval, aquicultura familiar, manejo de recursos pesqueiros, produção pesqueira sustentável, tecnologia de alimentos de origem animal e vegetal, em parceria com as comunidades extrativistas pesqueiras	Dar atenção à formação de professores da universidade para atuar na educação no campo com conhecimentos aprofundados sobre a realidade local	Implementar cotas para extrativistas e todos os segmentos inclusos na lei de comunidades tradicionais
Implementar ações de pesquisa e extensão em toda área marinha e estuarina da Bahia, observando a sua correlação com as atividades de sobrevivência dos povos e comunidades tradicionais da nossa região	Proporcionar um estudo mais amplo, acessível a todos	

Trabalhadores do campo

<i>Campus</i> Jorge Amado Itabuna	<i>Campus</i> Paulo Freire Teixeira de Freitas	<i>Campus</i> Sosígenes Costa Porto Seguro
Institucionalizar política de educação do campo, fundamentada nos princípios da pedagogia da alternância, relacionada à estratégia dos movimentos sociais, integrada aos povos tradicionais e as comunidades rurais, que incentive a identidade rural da juventude	Assumir o Pronera	Criar grupo de trabalho com comunidades para planejamento de convênio com Pronera, com currículo diferenciado, em alternância, diversidade de cursos, seleção de educadores da região, educação do campo e agroecologia nos três ciclos, além de Cuni em assentamentos, indo além da FG
Criar componentes curriculares obrigatórios com estágio no campo, nos cursos de primeiro e segundo ciclo, além de EIV, cursos de terceiro ciclo em educação do campo e programa de residência agrária	Realizar pesquisa e extensão nos territórios, atendendo às especificidades das comunidades de assentamentos, indígenas, quilombolas e agricultores familiares	Facilitar acesso com cota para assentados e camponeses (agricultores familiares e trabalhadores rurais), cursos preparatórios e divulgação da universidade para os jovens das comunidades do campo
Criar projeto de desenvolvimento sustentável e solidário com base nos princípios agroecológicos, comprometido com a etnodiversidade, conservação, epistemodiversidade e conhecimento da realidade, voltado para a economia da Mata Atlântica, do cacau e da cabruca	Proporcionar inclusão da população do campo na universidade, com políticas bem definidas e infraestrutura específica, atendendo às especificidades dessa população (creches, alimentação, alojamentos etc.)	Implementar projetos de pesquisa e extensão em agroecologia, incluindo gestão e conservação da água, impactos da expansão do uso de agrotóxico e eucalipto, no ambiente e na saúde, criação de banco de sementes, reflorestamento dos assentamentos, viveiros de mudas, estudos e banco de dados sobre etnias e populações tradicionais, orientações sobre direitos trabalhistas aos trabalhadores e empregadores
Apoiar criação e fomento do Instituto Agroecológico da Mata Atlântica, com objetivo de ensino, pesquisa, inovação, extensão e difusão tecnológica da Mata Atlântica, voltado para as comunidades rurais e povos tradicionais	Fortalecer o conselho consultivo da universidade, com a participação dos grupos sociais	Criar alojamento e alimentação na universidade para homens e mulheres do campo, fazendo com que o sistema de aquisição de alimentos saudáveis chegue aos restaurantes dos <i>campi</i> em projetos de economia solidária

<p>Criar projeto de extensão que interaja com a sociedade e integre uma assessoria para as organizações de trabalhadores e associações comunitárias e populares, principalmente para elaboração de projetos e estruturação</p>	<p>Criar Cuni em Itanhém, com parcerias locais voltadas para demandas da população do campo, pedagogias de alternância e desenvolvimento de projetos de agroecologia e produção orgânica</p>	<p>Criar parceria com o Núcleo de Educação Permanente e a Secretaria Municipal de Saúde</p>
--	--	---

Trabalhadores urbanos e da saúde

<i>Campus Jorge Amado</i>	<i>Campus Paulo Freire</i>	<i>Campus Sosígenes Costa</i>
Itabuna	Teixeira de Freitas	Porto Seguro
<p>Criar currículo e atividades que estimulem a formação de cidadãos com o pensar crítico, dialético, que contribua com a formação não tecnicista e mercantilista</p>	<p>Promover acessibilidade para surdos, com oportunidades de ingresso considerando formação bilíngue, articulada com LIs e formação de intérpretes na UFSB, com capacitação do corpo docente para atender às necessidades desse público</p>	<p>Criar parceria com a UFSB no projeto Farmácia Viva (plantas medicinais) em processo de desenvolvimento pelo Núcleo de Apoio à Saúde da Família (Nasf) Frei Calixto no território de atuação (Baianão)</p>
<p>Elaborar estudos e pesquisas de contradições socioeconômicas: desemprego rural, luta pela terra, história da resistência indígena e quilombola, a realidade da exploração capitalista contemporânea numa região com pequena industrialização recente e peso considerável da mão de obra no setor de serviços, estratégias para desenvolvimento da região</p>	<p>Estabelecer um programa de qualificação e educação permanente com a realização de cursos de aperfeiçoamento, residência, mestrado e doutorado para profissionais e trabalhadores que atuam nos serviços públicos da região, tendo como foco a melhoria da qualidade e da humanização dos serviços</p>	<p>Promover espaços dentro da comunidade Frei Calixto (Baianão), oportunizando o acesso de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social ao esporte e cultura através do Centro de Arte e Humanidades</p>
<p>Criar projeto de formação junto aos conselhos municipais e professores da educação básica, promovendo uma capacitação dos(as) docentes para além dos muros da escola</p>		

Movimentos sociais urbanos: cidadania, direitos e participação⁸

<i>Campus Jorge Amado</i> Itabuna	<i>Campus Paulo Freire</i> Teixeira de Freitas	<i>Campus Sosígenes Costa</i> Porto Seguro
Desenvolver experiências emancipatórias populares de construção de cidadania	Estimular e disseminar o trabalho voluntário entre os acadêmicos	Fomentar a participação da sociedade em decisões relacionadas a questões sociais e políticas
Criar parcerias com os municípios para organização da gestão e subconselhos nas comunidades ligadas ao CES para monitoramento das ações	Implantar especializações voltadas para as questões sociais	Criar grupos de estudos e implantar grupos de assessoria jurídica popular para a defesa de direitos coletivos e integração de grupos, associações e entidades
Investir em formação cidadã para promoção de uma sociedade igualitária, com inclusão social de fato: banco de projetos com acompanhamento técnico para associações comunitárias e maior inclusão educacional no nível superior, com ênfase na unidade prisional	Firmar parceria para a capacitação dos gestores do Terceiro Setor	Elaborar pesquisas e estudos para realização de diagnóstico socioeconômico das pessoas em situação de rua de Porto Seguro, com o objetivo de contribuir para a formulação e implementação de políticas públicas destinadas a esse segmento
Estabelecer parceria (debates, audiências, capacitação, palestras, cursos) com os segmentos sociais para dialogar com as reivindicações sociais	Estimular realização de estágios acadêmicos em ONGs	,
Fomentar nos movimentos sociais maior conhecimentos para desenvolvimento e aprimoramento dos indivíduos	Promover debates sobre transporte público municipal de Teixeira de Freitas	
Implantar ensino superior à distância na unidade prisional		

⁸ Uma vez identificado o grande número de participantes e temas contemplados no segmento “Movimentos sociais urbanos”, os grupos presentes decidiram pela formação de subgrupos, nas três etapas regionais do Fórum Social da UFSB.

Movimentos sociais urbanos: gênero e identidades múltiplas

<i>Campus</i> Jorge Amado Itabuna	<i>Campus</i> Paulo Freire Teixeira de Freitas	<i>Campus</i> Sosígenes Costa Porto Seguro
Criar centro de referência e atenção com: ouvidoria para receber e apurar denúncias de ofensas/violências de gênero, atendimento psicossocial, cursos de formação em gênero para professores e servidores, ações dentro e fora da universidade, juntamente com os movimentos sociais,	Rever resolução do Consuni sobre necessidade da maioria civil para adoção do nome social da UFSB, a fim de não reproduzirmos modelos de segregação e exclusão das populações discriminadas socialmente	Criar Observatório de Gênero na UFSB para coleta de dados e pesquisas sobre o tema
Implantação de creches universitárias para filhos e filhas de estudantes, docentes e servidores, incluindo terceirizados(as)	Realizar debates sobre políticas públicas de gênero, educação e saúde, com atendimento especializados para os grupos contemplados nesse debate	Desenvolver ações e diálogos nas comunidades, sobre identidades de gênero, saúde e sexualidade (UFSB e comunidades)
Criar e implantar componente curricular obrigatório em gênero para todas as formações	Contemplar na grade curricular dos cursos da UFSB a temática sexualidade e gênero	Criar componente obrigatório que trate da diversidade sexual e de gênero na FG dos estudantes da UFSB
		Criar creche para a comunidade universitária na UFSB

Movimentos sociais urbanos: cultura e cidadania

<i>Campus</i> Jorge Amado Itabuna	<i>Campus</i> Paulo Freire Teixeira de Freitas	<i>Campus</i> Sosígenes Costa Porto Seguro
Construir relação institucional visando o fortalecimento dos movimentos sociais	Não houve formação deste subgrupo na etapa regional do CPF, em Teixeira de Freitas	Criar cadastro em rede dos movimentos culturais da Costa do Descobrimento para promover seminários temáticos semestrais (UFSB com Movimentos de Cultura), visando fomentar e incentivar a prática da cidadania
Implementar educação superior inclusiva a todos(as) e para todos(as)		Criar atividade complementar na universidade que promova o intercâmbio de saberes com os movimentos culturais em todo território da Costa do Descobrimento, com a integração de outras instâncias educacionais
Estabelecer relações de parcerias entre a universidade, a educação infantil e a educação básica		Fomentar cursos de capacitação em gestão cultural e outros para habilitar profissionais da Costa do Descobrimento

Movimentos sociais urbanos: mobilidade e acessibilidade

<i>Campus</i> Jorge Amado Itabuna	<i>Campus</i> Paulo Freire Teixeira de Freitas	<i>Campus</i> Sosígenes Costa Porto Seguro
Não houve formação deste subgrupo na etapa regional do <i>Campus</i> Jorge Amado (CJA), em Itabuna	Criar núcleo de pesquisa e extensão em mobilidade urbana	Auxiliar na elaboração de projetos de conscientização, revitalização e padronização de calçadas e ciclovias
	Adicionar uma atividade extraclasse obrigatória relacionada à mobilidade urbana	Promover estudo da logística do transporte coletivo municipal e intermunicipal, incluindo prioridade para ônibus adaptados às pessoas com necessidades especiais
	Criar Fórum UFSBike junto com movimentos sociais	Implantar <i>software</i> para leitura digital de textos e imagens em <i>site</i> , instituições de ensino, editais e eventos em geral para deficientes visuais e auditivos

Movimentos sociais urbanos: saúde e cidadania

<i>Campus</i> Jorge Amado Itabuna	<i>Campus</i> Paulo Freire Teixeira de Freitas	<i>Campus</i> Sosígenes Costa Porto Seguro
Não houve formação deste subgrupo na etapa regional do CJA, em Itabuna	Não houve formação deste subgrupo na etapa regional do CPF, em Teixeira de Freitas	Integrar ensino universitário com o serviço de saúde pública no território (UFSB e gestão municipal)
		Implantar núcleo de educação permanente e continuada para profissionais da área de saúde em todos os níveis e categorias que atuam na rede pública (UFSB e gestão municipal)
		Realizar estudos para a implantação do projeto Farmácia Viva em parceria com a Associação de Mães Educadoras no município de Porto Seguro, com possibilidade de expansão no território

Organizações religiosas

<i>Campus</i> Jorge Amado Itabuna	<i>Campus</i> Paulo Freire Teixeira de Freitas	<i>Campus</i> Sosígenes Costa Porto Seguro
Promover igualdade, respeito e tolerância religiosa, através da criação de núcleos com representação e diálogo das várias religiões	Promover interlocução entre a universidade e instituições religiosas	Realizar os compromissos da UFSB com a sociedade, destacados em seus documentos fundadores, assegurando coerência entre o discurso e a prática, para uma universidade inclusiva e humana em todos os aspectos: interação do seu corpo docente e administrativo com os estudantes; oferta de cursos em horário e locais apropriados para estudantes-trabalhadores; atenção às escolas de educação básica
Criar núcleo temático com membros da comunidade, estudantes e servidores da UFSB e representantes de cada núcleo de religiões ou doutrinas religiosas, para quebra de paradigmas e troca de conhecimento entre as religiões, assim como participação na comissão de ética da universidade	Prover espaço físico para a promoção de reflexões e diálogo entre instituições religiosas e a universidade, que tragam respostas às demandas gritantes do entorno social	Assegurar diálogo pacífico entre as religiões na UFSB, tornando conhecidos seus credos e peculiaridades, promovendo respeito, reprimindo rotulação com estereótipos e ofertando alternativas a atividades programadas em datas que coincidam com dias sagrados, evitando prejuízo para seus integrantes

Criar projetos envolvendo a parceria entre o indivíduo e a sociedade	Concretizar ações e projetos resultantes de reflexões periódicas entre a universidade e religiões institucionalizadas	Construir parcerias com organizações religiosas, com comunicação efetiva, de modo que os saberes e práticas produzidos na universidade possam ser empregados em favor das comunidades abrangidas pelas organizações religiosas, em projetos sociais, cursos, palestras, grupos de estudo para o Enem etc.
--	---	---

Comunidade surda

<i>Campus Jorge Amado</i> Itabuna	<i>Campus Paulo Freire</i> Teixeira de Freitas	<i>Campus Sosígenes Costa</i> Porto Seguro
Formar professores surdos que ensinem Língua Brasileira de Sinais (Libras) ao surdo como primeira língua e a língua portuguesa na sequência	Realizar cursos de Libras para difusão da língua	Ofertar curso de Letras-Libras, mestrado e doutorado em Libras, visando o bilinguismo como metodologia
Promover difusão da Libras para que seja obrigatória em locais de atendimento ao público da rede pública e privada	Fomentar Enem em Libras	Criar cotas para o ingresso dos surdos na UFSB, adaptando-se a sua especificidade, no caso L1 (Libras) e L2 (português)
Prover formação de qualidade para surdos em qualquer área que desejem atuar e que a Libras seja também obrigatória para todo cidadão	Criar escola bilíngue para surdos	Criar setor que contemple a cultura surda, realizando com frequência fóruns e seminários sobre a cultura, educação, uso e difusão da Libras
Concursos e cotas específicas para surdos (fora das cotas para outras pessoas com deficiência)	Integrar os surdos na UFSB, promovendo palestras, esportes, reuniões, seminários, cursos específicos etc.	Formação de equipe de tradução dos materiais didáticos para Libras e estimular a capacitação dos profissionais de Libras
Contratação de surdos e tradutores de Libras para que surdos possam ser professores de qualquer componente	Formação contínua para professores e contratação de mais intérpretes	Parcerias com todas as comunidades surdas do sul e extremo sul da Bahia para o desenvolvimento das propostas citadas

Organizações e movimentos socioambientais

<i>Campus</i> Jorge Amado Itabuna	<i>Campus</i> Paulo Freire Teixeira de Freitas	<i>Campus</i> Sosígenes Costa Porto Seguro
Ampliar e fortalecer infraestrutura dos Cunis, com criação de Bacharelados Interdisciplinares (BIs)	Criar parcerias para inserir estudantes em organizações da sociedade, sob orientação de docentes	Promover ações em parceria com comunidades que valorizem os saberes, práticas e memórias comunitárias, visando garantir preservação do direito intelectual das diferentes culturas da região – aspecto material e imaterial
Manter foco no desenvolvimento sustentável rural e urbano; garantir acesso do morador rural à universidade; cursos de extensão que contribuam para o desenvolvimento regional, reconhecendo as vocações agrícola, turística, estuarina e de outras áreas produtivas; fortalecer os fóruns já existentes e garantir que o fórum da UFSB resulte em políticas públicas e projetos de desenvolvimento, com criação de grupos de trabalho específicos	Capacitar os movimentos sociais e ambientais para elaboração de projetos em parceria, captação de recursos, gestão e acompanhamento de projetos	Sensibilizar população e estimular o interesse pela pesca sustentável, recursos hídricos, permacultura, biorremediação e redução do consumo; estimular pesquisa tecnológica para produção mais limpa e alternativas de produção e consumo; criar processos formativos socioambientalistas – educação ambiental crítica e inovadora para estudantes e comunidades; utilizar o espaço físico e capital intelectual da universidade para o atendimento das demandas locais e regionais
Juntar esforços com instituições parceiras, proprietários da região e grupos de terceiro setor para implantação da política regional de resíduos sólidos e saneamento básico; valorizar saber popular e fornecer recursos de conhecimento e pesquisa que incluam comunidades quilombolas, indígenas, extrativistas e agricultores na construção do conhecimento	Formação, em parceria com a universidade, de um observatório permanente de problemas e conflitos socioambientais para desencadear ações e projetos em rede	Gerar banco de dados sobre a região a partir do conhecimento das entidades e comunidades locais/regionais para compor uma plataforma colaborativa não centralizada na universidade, utilizando distintas tecnologias de comunicação

DIRETRIZES E LINHAS DE ATUAÇÃO INTEGRADA

Etapa geral do I Fórum Social da UFSB

FIGURA 5 – REUNIÕES POR SEGMENTOS NO CSC, EM PORTO SEGURO



Fonte: Universidade Federal do Sul da Bahia (2015).

Organizações da juventude e estudantes secundaristas

Diretrizes	Linhas de ação/criação/ inovação		
Não houve indicação de diretriz por este segmento	Ampliação da política de acesso à universidade (estratégias de comunicação e formação) para entrada e permanência da juventude dos povos originários, comunidades tradicionais e periféricas (urbana e rural)	Integração e participação política: criação de fóruns de diálogo e expressão política das juventudes	Qualificação e formação de jovens agentes culturais, em parceria com os fazedores de cultura, fortalecendo organizações, expressões e atividades culturais locais e regionais

Organizações e professores da educação básica

Diretrizes	Linhas de ação/criação/ inovação		
Consolidação do direito ao acesso e permanência à educação regular e à educação diferenciada das populações historicamente excluídas da educação básica	Graduação e pós-graduação para profissionais da educação em exercício	Cooperação interinstitucional visando promoção de atividades culturais e esportivas para os diversos segmentos sociais e comunidades	Compartilhamento de metodologias pedagógicas que assegurem integração entre diferentes níveis de ensino e a reestruturação curricular necessária aos processos de ensino e aprendizagem por competências e habilidades

Instituições de educação superior e pesquisa

Diretrizes	Linhas de ação/criação/ inovação		
Parceria institucional permanente com Instituições de Ensino Superior (IES) da região, públicas e privadas, para ensino, pesquisa e extensão	Criação de cursos de graduação e pós-graduação, sem sobreposição de formação acadêmica, em acordo com as instituições de educação superior da região e prioridade para propostas de ensino, pesquisa e extensão a partir das proposições do FS	Criação de cursos de pós-graduação interdisciplinares e de comissão no CES que normatizem as relações entre os atores envolvidos nas pesquisas que tratam de saberes e fazeres tradicionais na região	Formação continuada de educadores para educação básica (cursos de capacitação, pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>), com setor público municipal e estadual (diretorias e secretarias de educação, assistência social, associações de professores, estudantes e pais/mães etc.)

Poder público federal, estadual e municipal

Diretrizes	Linhas de ação/criação/inação		
Produção de atividades que contribuam para o desenvolvimento da região, em seus aspectos sociais, econômicos e ambientais, promovendo e estimulando a participação cidadã	Criação, em parceria com os poderes públicos locais, cursos e programas de qualificação continuada de agentes públicos, capacitando-os a compreender, analisar e pensar soluções para os problemas da região	Criação de parcerias com poder público para pesquisas e diagnósticos sobre o contexto regional, sobretudo nas áreas de mobilidade e acessibilidade, agroecologia, cultura de paz, segurança, sustentabilidade, trabalho e renda	Realização de convênios para estágio supervisionado de estudantes da UFSB nos órgãos públicos, visando subsidiar políticas públicas de desenvolvimento regional, sustentabilidade e participação cidadã

Organizações empresariais e patronais

Diretrizes	Linhas de ação/criação/inação		
Promoção do desenvolvimento regional com ênfase na sustentabilidade ambiental, sociocultural e econômica; produção de ciência, tecnologia e inovação aplicáveis às potencialidades do sul e extremo sul da Bahia	Desenvolvimento de ideias, empreendedorismo e geração de negócios, operando com matrizes curriculares adequadas, selecionando corpo docente com experiência de mercado (quando aplicável) e implantando sistema de avaliação que verifique aplicabilidade de estudos e projetos	Apoio à implantação de parques tecnológicos e polos de saúde de excelência no sul e extremo sul da Bahia	Realização de estudos e pesquisas sobre os modelos econômicos regionais de modo a contribuir para a requalificação dos negócios e a valorização do patrimônio humano, socioambiental e histórico-cultural da região

Povos indígenas (tupinambá, pataxó e pataxó hãhãhãe)

Diretrizes	Linhas de ação/criação/inação		
Não houve indicação de diretriz por este segmento	Cuni em terras indígenas e ingresso indígena na UFSB, com seleção específica (não apenas pelo Enem) e participação do Conselho dos Caciques e do CES na definição de critérios de ingresso, além de apoio à permanência e moradia universitária para indígenas	Apoio à demarcação dos territórios indígenas, com posicionamento institucional em casos de conflito, e apoio técnico para demarcação, através do trabalho de antropólogos, etnólogos e geógrafos	Núcleo de pesquisa indígena, incluindo licenciatura intercultural indígena e pós-graduação (mestrado e doutorado) para educação básica e saúde, com currículo diferenciado, acesso a tecnologia e titulação de mestres das aldeias indígenas para docência na UFSB, com apoio a intercâmbio entre os três povos e regiões

Povos de terreiro, quilombolas e negrodscendentes

Diretrizes	Linhas de ação/criação/ inovação		
<p>Aplicação da política pública para assegurar o direito à saúde das populações negras; capacitação de jovens de comunidades quilombolas; maior acesso à universidade e presença da mesma nas comunidades rurais e quilombolas; criação de Cunis e bolsas de permanência na UFSB; criação de Cuni em Helvécia</p>	<p>Amplio acesso à UFSB e inserção dessa universidade nas comunidades negras e territórios quilombolas; capacitação de jovens estudantes e certificação de saberes de povos tradicionais (pescadores, marisqueiros, extrativistas, ciganos, indígenas, povos de terreiros e outros); criação de Cunis em comunidades de quilombos e povos tradicionais e estratégias de ingresso no ensino superior, considerando as especificidades das populações negras</p>	<p>Criação de fórum permanente de ações afirmativas, composto por Neab, para pesquisa, extensão e criação, e Observatório das Relações Étnico-Raciais (espaço estratégico para mobilização, denúncias e combate ao racismo); fortalecimento de ações culturais e esportivas para as populações negras</p>	<p>Aplicação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 (ensino de história e cultura africana, história indígena e afro-brasileira) nas escolas e universidades, em diálogo com mestres dos saberes tradicionais; criação de cursos e componentes articulados com saberes tradicionais das comunidades de matrizes africanas e indígenas (identificação de plantas medicinais, rezas, banhos de folha, benzedeadas, parteiras, histórias, repertório de elementos culturais e religiosos); inserção de mestres e mestras do saberes tradicionais na universidade, de forma contínua, em todos os cursos</p>

Comunidades extrativistas marinhas

Diretrizes	Linhas de ação/criação/inação		
Inclusão e universalização dos direitos das comunidades tradicionais	Acesso das comunidades tradicionais extrativistas à UFSB, por meio de instrumentos como cotas para extrativistas e demais comunidades tradicionais, programas de apoio à permanência de estudantes nos <i>campi</i> (bolsas, alojamentos etc.) e estabelecimento de Cunis nas comunidades tradicionais	Parceria estratégica para apoio técnico, pesquisa e extensão visando regularização territorial (criação da Resex Cabralia, ampliação das Resex Cassurubá e Corumbau), organização de cadeias produtivas, realização de planos de manejo e estudos de impacto de empreendimentos, com a finalidade de dar suporte aos processos de conquista de autonomia dessas populações	Ensino superior diferenciado, construído em diálogo com as comunidades extrativistas, de modo a respeitar e valorizar os conhecimentos locais e dando uma atenção especial à formação de professores para as escolas nas comunidades

Trabalhadores do campo

Diretrizes	Linhas de ação/criação/inação		
Promoção da educação do campo e no campo, associada ao desenvolvimento territorial, cujo processo educacional seja fundamentado na pedagogia da alternância, relacionado às estratégias dos movimentos sociais e integrado aos povos tradicionais e comunidades rurais	Coordenação para política de educação do campo, com orçamento próprio e implementação do primeiro ao terceiro ciclo, desde o desenho curricular aos projetos de pesquisa e extensão, com participação dos movimentos sociais, através do CES, na definição do(a) coordenador(a)	Facilitação e garantia de acesso e permanência de trabalhadores rurais, assentados, acampados e demais camponeses: cotas e processo de seleção específicos, Cuni nas comunidades rurais e assentamentos, com todos os ciclos – não apenas Área Básica de Ingresso (ABI)	Programa de extensão permanente: mapeamento e desenvolvimento das redes socioprodutivas da Mata Atlântica, com base na ciência agroecológica, economia solidária e criativa, gestão e conservação da água, combate ao uso de agrotóxicos e monocultivos (eucalipto e pinus, entre outras); criação de banco de sementes e viveiros de mudas para reflorestamento nos assentamentos, banco de dados sobre etnias, populações tradicionais e soberania alimentar

Trabalhadores urbanos e da saúde

Diretrizes	Linhas de ação/criação/inação		
Não houve indicação de diretriz por este segmento	Criação de núcleo de educação permanente e continuada para profissionais da área de saúde na rede pública (UFSB e gestão municipal)	Implantação do projeto Farmácia Viva em parceria com a Associação de Mães Educadoras no município de Porto Seguro, com possibilidade de expansão no território Costa do Descobrimento	Integração do ensino universitário com o serviço de saúde pública no território (UFSB e gestão municipal)

Movimentos sociais urbanos: cidadania, direitos e participação

Diretrizes	Linhas de ação/criação/inação		
Promoção, emancipação e inclusão social: parcerias com segmentos sociais em risco (pessoas em situação de rua, população carcerária, dependentes químicos...), ONGs e associações	Incentivo a ações de participação voluntária dos discentes da UFSB junto aos conselhos municipais, segmentos sociais urbanos e ONGs, para auxiliar na efetivação das propostas	Criação de cursos da UFSB para população carcerária, pessoas em situação de rua e de vulnerabilidade social, através do sistema metapresencial	Realização de pesquisas e estudos para elaboração de propostas e acompanhamento do grau de efetividade e eficiência das ações

Movimentos sociais urbanos: gênero e identidades múltiplas

Diretrizes	Linhas de ação/criação/inação		
Não houve indicação de diretriz por este segmento	Implantação de unidades de educação infantil (creches) nos três <i>campi</i> , destinadas a estudantes, docentes, técnicos e terceirizados, para garantir permanência e evitar evasão, possibilitando realização de estágios e produção de conhecimento nesse ambiente	Criação do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da UFSB para pesquisa, extensão, criação, assessoria a gestores públicos e diálogo com a sociedade sobre diversidade de gênero, diversidade sexual, equidade de gênero, acesso a direitos e melhor situação socioeconômica	Criação de componente específico e obrigatório sobre gênero e diversidade sexual na FG

Movimentos sociais urbanos: cultura e cidadania

Diretrizes	Linhas de ação/criação/ inovação		
Estabelecimento de relações de parceria entre a universidade, a educação infantil e básica, agentes culturais, organizações e movimentos sociais ligados à cultura	Criação de conselho consultivo e deliberativo, com participação das escolas de nível infantil e básico, agentes culturais, organizações e movimentos sociais para programas de extensão em arte, cultura, saberes e cidadania	Fomento a cursos de capacitação em gestão cultural e formação técnica (iluminação, sonorização, figurino, produção cultural) para habilitação de profissionais	Realização de mapeamento dos agentes culturais com a criação de um cadastro em rede que possibilite o intercâmbio de saberes entre os territórios de atuação da UFSB

Movimentos sociais urbanos: mobilidade e acessibilidade

Diretrizes	Linhas de ação/criação/ inovação
Melhoria da mobilidade dos cidadãos e cidadãs para que possam locomover-se com qualidade e segurança, independente do meio de locomoção e necessidades específicas (pessoas com deficiência visual, auditiva, cadeirantes etc.)	Criação de Núcleo de Pesquisa e Extensão em Mobilidade e Acessibilidade Urbana, com participação de representantes sociais, para pesquisa, debates e fóruns, parcerias com instituições, empresas e outras instâncias governamentais, programas de estímulo e conscientização

Movimentos sociais urbanos: saúde e cidadania

Diretrizes	Linhas de ação/criação/ inovação
Não houve representação de movimentos sociais vinculados à saúde e cidadania na etapa geral do I Fórum Social da UFSB	

Organizações religiosas

Diretrizes	Linhas de ação/criação/ inovação		
Promoção da igualdade de oportunidades, respeito e tolerância religiosa a através de diálogos pacíficos no ambiente universitário, proporcionando interações com a sociedade	Constituição de núcleos religiosos da sociedade no espaço da universidade e núcleos gerais, por <i>campus</i> , com representações específicas	Realização de diálogos pacíficos nos núcleos, visando a quebra de paradigmas e promoção do respeito e tolerância religiosa, através de regimento elaborado coletivamente	Concretização de ações e projetos resultantes de reflexões periódicas dos núcleos gerais em favor das comunidades abrangidas pelas organizações religiosas

Comunidade surda

Diretrizes	Linhas de ação/criação/inação		
Não houve indicação de diretriz por este segmento	Ingresso na UFSB: reserva de vagas com cotas específicas para surdos estudantes e servidores em concurso públicos; professores surdos para ministrar componente curricular de Libras (L1); contratações de instrutores e profissionais surdos em outras áreas; português como L2 para surdos; verificação de possibilidade de Enem em Libras	Criação de núcleo de educação para cultura surda nos <i>campi</i> e Cunis: parcerias com as comunidades surdas; formação continuada para professores, intérpretes e instrutores; realização de eventos acadêmicos, curso de Libras; escola bilíngue de/para surdos; produção de materiais didáticos em Libras no currículo do ensino básico e para o Enem	Criação de graduação e pós-graduação de Libras na UFSB: licenciatura e bacharelado em Letras-Libras; especialização, mestrado e doutorado em Libras

Organizações e movimentos socioambientais

Diretrizes	Linhas de ação/criação/inação		
Construção de uma universidade que promova o desenvolvimento socioambiental sustentável, contemplando a conservação da biodiversidade e a qualidade de vida das pessoas	Criação de observatório socioambiental para ações e projetos em rede, articulando plataforma de informações sobre a região, a partir do conhecimento das entidades e comunidades locais/regionais de forma colaborativa (e não centralizada na universidade), utilizando distintas tecnologias de comunicação	Capacitação para gestão de organizações, elaboração e acompanhamento de projetos, captação e gestão de recursos, incluindo estágios para os estudantes da UFSB nas organizações	Implementação de processos formativos da universidade com as seguintes prioridades: pesca e aquicultura sustentável, conservação de águas, permacultura, biorremediação, consumo consciente, produção limpa, educação ambiental crítica e inovadora, gestão de resíduos sólidos, saneamento ambiental, sistemas agroflorestais, agroecologia e mediação de conflitos

CONSELHO ESTRATÉGICO SOCIAL

Consolidação de resultados

FIGURA 6 – OFICINA DE CAPACITAÇÃO DOS CONSELHEIROS



Fotógrafo: Paulo Dimas Rocha de Menezes

FIGURA 7 – REUNIÃO INTERCAMPI DO CES



Fotógrafa: Malu Silva Carvalho (Banco de Imagens ACS/UFSB).

FIGURA 8 – APRESENTAÇÃO NA SBPC: INTEGRAÇÃO SOCIAL NA UFSB



Fotógrafo: Paulo Dimas Rocha de Menezes

FORMAÇÃO INICIAL DO CES – CONSELHEIROS *PRO TEMPORE*

INSTITUIÇÕES	NOME	REPRESENTAÇÃO
Reitoria da UFSB	Naomar de Almeida-Filho	Reitor da UFSB (presidente do CES)
	Joana Angélica Guimarães	Vice-reitora da UFSB
Governo do Estado da Bahia	Jaques Wagner	Governador do estado
	Antônio Albino Canelas Rubim	Secretário de Cultura do estado da Bahia
	Paulo Câmara	Secretário de Ciências, Tecnologia e Inovação do estado da Bahia
	José Sérgio Gabrielli de Azevedo	Secretário de Planejamento do estado da Bahia
	Jorge José Santos Pereira Solla	Secretário de Saúde do estado da Bahia
	Osvaldo Barreto Filho	Secretário de Educação do estado da Bahia
Instituições públicas de ensino superior e pesquisa	Dora Leal Rosa	Reitora da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
	Adélia Pinheiro	Reitora da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)
	Paulo Gabriel Nacif	Reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Prefeituras das sedes	Claudia Oliveira	Prefeita de Porto Seguro
	Claudevane Leite	Prefeito de Itabuna
	João Bosco Bittencourt	Prefeito de Teixeira de Freitas
Estudantes	Mariana Dias	Estudantes secundaristas da Bahia
	Ianca Lima	Estudantes secundaristas da Costa do Descobrimento
	Lucian Santos Salvino	Estudantes secundaristas do extremo sul da Bahia
Comunidades tradicionais	Ademário Brás Ferreira	Povos indígenas (pataxó)
	Maria Aparecida dos Santos	Comunidades quilombolas (Helvécia)
Instituições parceiras	Roberto Figueira Santos	Academia de Ciências da Bahia
	Helinton Rocha	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (Ceplac)
	Lenildo Santana	Associação dos Municípios da Região Cacaueira (Amurc) da Bahia
	Jadson Santana	Associação de prefeitos do extremo sul da Bahia
	Ricardo Castro	Organizações culturais - AOJI Núcleo Estadual de Orquestras Jovens e Infantis da Bahia (Neojibá)
	Joelson Ferreira de Oliveira	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)
	Durval Libâneo	Organizações socioambientais – Instituto Cabruca
	Paulo Dimas Rocha de Menezes	Organizações socioambientais – Fórum Florestal BA

Instituições parceiras	Elio Brasil dos Santos	Organizações Sindicais – Sindicato dos trabalhadores da hotelaria
	Oscar Marinho Falcão Neto	Organizações empresariais de Itabuna
	Paulo César Magalhães	Organizações empresariais de Porto Seguro
	Joaci Goes	Organizações empresariais de Porto Seguro
	Sérgio Alípio	Organizações empresariais de Porto Seguro
	José Carlos Costa	Organizações empresariais de Teixeira de Freitas
	Walter Schalka	Organizações empresariais de Teixeira de Freitas

FIGURA 9 – MEMBROS *PRO TEMPORE* DO CES

Fonte: Universidade Federal do Sul da Bahia (2015).

CONSELHEIROS DO CES ELEITOS NO I FÓRUM SOCIAL DA UFSB

SETOR	NOME	SEGMENTO / CAMPUS DE ATUAÇÃO
Poder público	Andrea Balmant de Almeida	Servidores públicos / CSC (direito à voz)
Movimentos sociais	Titular: Moane Vieira de Souza	Organizações socioambientais / CPF
	1º suplente: Ana Paula Antunes Martins	Gênero / CSC
	2º suplente: José Carlos da Silva	Cultura e Cidadania / CJA
	3º suplente: Elisângela Almeida dos Santos	Cidadania, participação e direitos / CJA
IES / Pesquisa	Caio Marcelo Formiga	Pesquisadores / CJA (direito a voz)

Empresários	Titular: Pedro Cardoso	Indústria / Rural / CSC
	1º suplente: Eduardo Carqueija Junior	Comércio / CJA
	2º suplente: Wilson Spagnol	Serviços / Comércio / CSC
	3º suplente: Eduardo Couto	Serviços / CPF
Profissionais da educação básica	Titular: Ivanilda Fernandes Gomes Poiares	Professores / CSC
	1º suplente: Marta Campos	Professores / CJA
	2º suplente: Camila Soares Ferreira	Professores / CPF
Estudantes	Titular: Flávio Reis Lima	Estudante secundarista / CSC
	1º suplente: Cíntia Regina de Faria	Estudante secundarista / CPF
	2º suplente: Uigue Santos Souza Nunes	Estudante universitária / CJA
	3º Suplente: Whine Moenda Locateli Teixeira	Estudante universitária / CSC
Trabalhadores	Titular: Joelson Ferreira de Oliveira	Trabalhadores rurais / CJA
	1º suplente: Thais Farias da Rocha	MST / CSC
	2º suplente: David Simões Soares	Trabalhadores da pesca / CPF
	3º suplente: Letícia Altoé Lessa	Trabalhadores do campo / CJA
Comunidades tradicionais	Titular: Cacique Nailton Pataxó Hãhãhãe	Povos indígenas / CJA
	1º suplente: Maria Aparecida dos Santos	Comunidades quilombolas / CPF
	2º suplente: Raimundo Jose Bonfim Cardoso	Comunidades extrativistas / CSC
	3º suplente: Gilneto Selvo dos Santos	Comunidades de terreiros / CJA
	4º suplente: Raoni Pataxó	Povos indígenas / CSC
	5º suplente: Wilker Tupinambá	Povos indígenas / CJA

CONSELHEIROS DO CES INDICADOS PELA REITORIA E CONSUNI

INSTITUIÇÕES	NOME	REPRESENTAÇÃO
Consuni da UFSB	Naomar de Almeida-Filho	Reitor da UFSB (presidente do CES)
	Joana Angélica Guimarães	Vice-reitora da UFSB
	Joel Pereira Felipe	Pró-reitor de Sustentabilidade e Integração Social
	Antonio José Cardoso	Decano do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) do CJA
	Samuel Branco	Representante dos estudantes no Consuni
Governo do Estado da Bahia	Rui Costa	Governador do estado
	Oswaldo Barreto Filho	Secretário de Educação do Estado da Bahia
Instituições públicas de ensino superior	Renato da Anunciação Filho	Reitor do Instituto Federal da Bahia (IFBA)
	Adélia Pinheiro	Reitora da UESC
	José Bites	Reitor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
	João Carlos Salles	Reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA)
	Geovane Barbosa do Nascimento	Reitor do Instituto Federal Baiano (IFBaiano)
Prefeituras das sedes	Claudia Oliveira	Prefeita de Porto Seguro
	Valdevane Macedo de Santana	Prefeito de Itabuna
	João Bosco Bittencourt	Prefeito de Teixeira de Freitas
Instituições parceiras	Adonias de Castro Virgens Filho	Ceplac
	Pedro Vilares	Instituto Arapyáú
	Lenildo Santana	Amurc da Bahia

NOVA COMPOSIÇÃO DO CES, APROVADA PELO CONSUNI

- I. Reitor(a);
- II. Vice-reitor(a);
- III. Pró-reitor(a) de Sustentabilidade e Integração Social;
- IV. Três representantes do Consuni: um(a) servidor(a) docente, um(a) técnico(a) administrativo(a) e um(a) estudante;
- V. Até seis representantes de instituições parceiras;
- VI. Os(as) reitores(as) das instituições de ensino superior públicas instaladas na região;
- VII. Três representantes dos setores empresariais;
- VIII. Três representantes dos(as) trabalhadores(as);
- IX. Seis representantes de organizações e movimentos sociais;
- X. Doze representantes de povos e comunidades tradicionais: três indígenas, três extrativistas, três quilombolas e três de povos de terreiro;
- XI. Três representantes dos(as) professores(as) do ensino básico;
- XII. Três representantes dos(as) estudantes de ensino médio;
- XIII. Três representantes dos(as) ex-estudantes da UFSB;
- XIV. Três representantes dos(as) servidores(as) públicos(as), exceto da UFSB;
- XV. Três representantes dos professores do ensino superior público ou privado, exceto da UFSB.

FIGURA 10 – REUNIÃO DO CES APÓS ELEIÇÃO NO I FÓRUM SOCIAL



Fonte: Universidade Federal do Sul da Bahia (2015).

CONSOLIDAÇÃO DAS LINHAS DE ATUAÇÃO INTEGRADAS

(Oficinas do CES – novembro de 2015 e abril de 2016)

Propostas a serem construídas com a sociedade

1. Ampliação de comunicação e possibilidades de acesso para estudantes de segundo grau de comunidades tradicionais, rurais e periféricas.
2. Cunis, com todos os ciclos de formação, em assentamentos rurais e territórios tradicionais (indígenas, quilombolas, extrativistas, terreiros), com sistema de seleção e formação diferenciado (pedagogias da alternância educação do campo, das águas, florestas, educação indígena e quilombola).
3. Certificação de saberes tradicionais, titulação e contratação de mestres de forma contínua em todos os cursos.
4. Apoio à demarcação dos territórios de povos e comunidades tradicionais, com posicionamento público da UFSB em casos de conflito.
5. Formação continuada através de cursos de pós-graduação, interdisciplinares e interculturais, para profissionais da educação, cultura, saúde, agentes públicos em exercício e gestores de organizações socioambientais, sem sobreposição com as demais instituições de ensino superior e pesquisa.
6. Programas de estágios, residências, atuação voluntária em instituições públicas, colegiados, conselhos e organizações culturais e do terceiro setor.
7. Fomento ao empreendedorismo na universidade: seleção de corpo docente com experiência de mercado e sistema de avaliação permanente para aplicabilidade dos estudos e pesquisas.
8. Graduação e pós-graduação em Libras, cotas específicas para surdos, cotas para professores surdos (para todos os componentes, não apenas para Libras).
9. Fortalecimento do sistema de apoio à permanência de estudantes de comunidades tradicionais, rurais e periféricas: creches e educação infantil, moradia e aluguel social, alimentação, mobilidade e acessibilidade em todos os *campi* e Cuni.
10. Mapeamento e desenvolvimento de cadeias agroecológicas, redes socioprodutivas da Mata Atlântica e das águas, rede de sementes, soberania alimentar, culturas e saberes.

11. Realização de planos de manejo e gestão, extensão tutorial permanente, estudos de impactos de empreendimentos, apoio técnico à demarcação e intercâmbio em territórios tradicionais, unidades de conservação e assentamentos rurais.
12. Fóruns de diálogo, núcleos de estudo, banco de dados, observatórios: juventude e cultura, ações afirmativas, gênero e diversidade sexual, relações étnico-raciais e combate ao racismo, etnias e povos tradicionais, mobilidade e acessibilidade urbana, respeito e tolerância religiosa, contexto socioambiental, economia e sustentabilidade regional.
13. Programas de extensão em arte, cultura, esportes, saúde e rede Farmácia Viva.
14. Parques tecnológicos e polos de saúde de excelência nas sedes.
15. Inclusão no ensino superior de população carcerária, em situação de rua, situação de vulnerabilidade social.
16. Residências e extensão rural.

Linhas de ação propostas em andamento (2016)

1. Cotas específicas para estudantes de escolas públicas da região (55% por seleção nacional nos *campi*; 85% por seleção regional nos Cunis).
2. Ampliação de cotas para estudantes indígenas (33 vagas supranumerárias).
3. Sistema de apoio à permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade social.
4. Inovação curricular com inclusão de processos de ensino e aprendizagem baseada em competências e habilidades.
5. Regulamentação dos processos de titulação e incorporação de mestres dos saberes tradicionais nos cursos da UFSB.
6. Integração com setor público para formação continuada de professores da educação básica e sistema de gestão compartilhada e participativa.
7. Integração com as demais instituições de ensino superior e pesquisa para otimizar oferta e evitar superposição de cursos na região.
8. Integração com setor público para formação de profissionais e qualificação do sistema público de saúde.
9. Residências em saúde pública e educação pública.
10. Contratações de instrutores e profissionais surdos como servidores da UFSB.
11. Convênios e parcerias da UFSB com instituições públicas e privadas.

PARTE II

Missão pactuada com a educação básica

CAPÍTULO 11

TRANSIÇÕES PARADIGMÁTICAS ENTRE A UNIVERSIDADE E A ESCOLA

ÁLAMO PIMENTEL

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em seu processo de implantação, introduziu novos conceitos e práticas de interações com a escola. A universidade foi criada no ano de 2013 e possui três *campi* assim distribuídos: *campus* Jorge Amado, no município de Itabuna; *campus* Sosígenes Costa, no município de Porto Seguro; e *campus* Paulo Freire, no município de Teixeira de Freitas. A sede da instituição localiza-se no município de Itabuna.

Uma das principais inovações produzidas pela UFSB desde a sua implantação é o compartilhamento de espaços-tempos das atividades acadêmicas com as escolas da rede estadual de educação. Além de atuar dentro dos seus *campi* e nas comunidades do seu entorno, a universidade mantém unidades acadêmicas denominadas Colégios Universitários (Cunis) no interior das escolas da rede estadual de educação.

Entre os anos de 2015 e 2016, três das escolas em que estão inscritos os Cunis transformaram-se em Complexos Integrados de Educação (CIEs), aprofundando os processos de integração curricular entre o ensino superior e o ensino médio

e, ao mesmo tempo, produzindo transformações significativas nas interações universidade-escola.

Este texto visa analisar os processos de interação universidade-escola como processos de transições paradigmáticas, geradores de inovações conceituais, práticas e subjetividades emergentes no âmbito das políticas públicas de educação. As bases empíricas do trabalho constituem-se a partir da agenda política construída entre a equipe gestora da UFSB e a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) entre os anos de 2015 e 2016. As bases teóricas do trabalho recorrem à abordagem da sociologia das ausências e sociologia das emergências, proposta por Boaventura de Sousa Santos (2000, 2008), e ao conceito de inter-setorialidade, proposto por Marta Klumb Oliveira Rabelo (2012), a propósito da exigência das transformações relacionais entre escolas e demais instâncias da sociedade e do Estado na composição de políticas públicas voltadas para a integração entre sistemas de ensino.

A composição do texto resulta de uma pesquisa documental que organizou e gerou análises de alguns documentos oficiais produzidos pela UFSB e pela SEC-BA ao longo da implantação dos Cunis e CIEs. Tais documentos evocam as bases teóricas e práticas produtoras das principais transformações políticas e sociais nas interações universidade-escola ao longo dos anos de 2015 e 2016. O recorte temporal desta análise busca situar as transições paradigmáticas presentes nos debates públicos durante a criação dos Cunis e CIEs; as principais referências textuais emergentes desse período; e a realização da Jornada Pedagógica que proporcionou a formação de professores das escolas estaduais no ano de 2016 – transformadas, então, em CIEs da região sul da Bahia.

Os principais documentos analisados foram: *Plano Orientador* da UFSB, o relatório final do Fórum Social da UFSB,¹ *Programa de Formação Interdisciplinar de Professores da Educação Básica*, Decreto Estadual de Implantação dos CIEs, proposta pedagógica dos CIEs e relatórios da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica² (Progeac). Duas perguntas orientam as análises realizadas:

1. Quais chaves conceituais orientam as transformações das interações universidade-escola nos projetos institucionais da UFSB?
2. Quais as transformações ocorridas entre os anos de 2015 e 2016 apontam para o avanço conceitual e prático das políticas públicas de educação no presente?

1 Ver capítulo “Universidade pública e integração social” deste livro.

2 Instância de gestão acadêmica da UFSB responsável pela condução do processo de implantação dos Cunis e dos CIEs.

Além de buscar responder tais perguntas, este texto apresenta, em suas considerações finais, alguns desafios impostos à sustentabilidade deste processo face ao contexto atual das políticas educacionais no Brasil.

COOPERAÇÃO INTERINSTITUCIONAL E INTERSETORIALIDADE

No mês de janeiro do ano de 2015, o reitor *pro tempore* da UFSB apresentou ao governador e ao secretário da Educação do estado da Bahia o processo de implantação dos Cunis nas escolas estaduais da região sul do estado.³ Os primeiros resultados apresentados àquela época indicavam uma alternativa viável ao aprofundamento da presença e participação da universidade no cotidiano das escolas. Os participantes do encontro consideraram que era necessário ampliar as formas de inscrição da universidade nas instituições de ensino médio para que a interação dos Cunis com os diferentes níveis e modalidades de educação existentes nessas escolas ocorresse de maneira mais orgânica. Além disso, havia interesse por parte da SEC-BA na transformação do ensino médio regular em ensino médio da educação integral em tempo integral nas escolas em que a UFSB se instalara.

Esse encontro originou a formação de um grupo intersetorial com a presença de representantes da UFSB e da SEC-BA. O grupo iniciou as suas atividades no mês de fevereiro de 2015. Após uma série de sessões de trabalho realizada ainda no mês de fevereiro, o grupo apresentou uma proposta intitulada *Programa de Formação Interdisciplinar de Professores da Educação Básica*. Esse documento destacou os seguintes termos de cooperação técnico-acadêmica entre a UFSB e a SEC-BA:

As unidades da rede estadual de ensino médio selecionadas são requalificadas pela SEC como escolas de educação integral e em tempo integral; A gestão administrativa continua sob a responsabilidade da SEC, sendo compartilhada e assessorada pela UFSB; A gestão pedagógica passa ao âmbito da UFSB, sendo compartilhada e assessorada pela SEC; A equipe de gestão e o pessoal docente continuam sob a responsabilidade da SEC, sendo complementada pela UFSB; A equipe de coordenação/supervisão das práticas pedagógicas será do quadro docente regular da UFSB; MEC, CAPES, MinC, MCT e outros órgãos apoiam os Pactos Interinstitucionais através dos seus programas, priorizando o Estado da Bahia; Universidades parceiras (na Região Sul da Bahia, destacam-se IFs, Uneb e Uesc) compartilham práticas e atividades, além de participar em projetos e programas; Prefeituras participam com contrapartidas de logística, infra-estrutura e assistência

3 Informações obtidas no relatório de gestão da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica do ano de 2015.

estudantil; Empresas e organismos que atuam na região patrocinam programas e projetos de responsabilidade social em áreas de interesse conjunto. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015b, p. 18)

Com base nesses termos, o grupo intersetorial formalizou as diretrizes da cooperação interinstitucional entre a universidade e a SEC-BA e, ao longo do ano de 2015, submeteu a concepção geral do programa às escolas estaduais em que a UFSB atuava. Além de ouvir professores, funcionários, estudantes e famílias acerca do projeto inicial, o grupo passou a elaborar coletivamente a proposta pedagógica dos CIEs, texto que proporcionava o alcance dos termos destacados anteriormente, uma vez que as escolas a serem contempladas com essa nova proposta iriam também se transformar em escolas de educação integral em tempo integral.

A formação dos primeiros coletivos de trabalho entre a UFSB e a SEC-BA colocou em curso a reconfiguração dos espaços-tempos de produção da política pública. A atuação social dos participantes desses coletivos investiu na produção de uma subjetividade emergente comprometida com a transição paradigmática das interações universidade-escola. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2000, p. 344), “a transição paradigmática é dupla: epistemológica e societal. As duas transições são autônomas, mas intimamente relacionadas. Formas alternativas de conhecimento geram práticas sociais alternativas e vice-versa”. Ainda segundo esse autor, as transições paradigmáticas produzem subjetividades emergentes que buscam conhecer a si mesmas conhecendo o mundo, apostando no diálogo e na lógica emancipatória, bem como na transformação das relações de poder em autoridades compartilhadas e na constituição de ordens jurídicas democráticas.

Nessa perspectiva, a cooperação interinstitucional generativa das relações entre UFSB e SEC-BA construiu, ao longo de um ano, as condições necessárias para uma articulação profunda entre os modos de conhecer e os modos de fazer as políticas públicas de educação em regime de reciprocidades transitórias. Conceitos emergentes desse processo alteravam práticas sociais no âmbito das instituições envolvidas. Outras vezes, práticas sociais legitimadas pelas experiências dos participantes alteravam conceitos propostos.

É importante destacar, na análise desse momento inicial da ampliação dos Cunis em CIEs, que o princípio da intersetorialidade, postulado pelo debate da educação integral em tempo integral, constitui o principal dispositivo de articulação dos saberes e práticas que originaram os pactos de interação aqui analisados.

[...] Tudo que é intersetorial, seguindo a lógica da interpessoalidade, não se encontra nem em um setor, nem em outro, mas no espaço situado ‘em meio a’ um espaço a ser construído pela doação de esforços na edificação do significado das relações próprias desse fenômeno novamente aca-lorado de educação integral de uma república democrática que exige, por sua vez, a (re)significação do tempo e dos espaços escolares [...]. (RABELO, 2012, p. 119)

O conceito de integração curricular, presente nos documentos oficiais da UFSB, emergiu como um dos principais termos de tradução dos demais conceitos e práticas em debate ao longo da transição dos Cunis para os CIEs. Além de significar a aposta intersetorial na consolidação do processo de cooperação interinstitucional, esse conceito gerou uma longa pauta de atuações que resultou na Jornada Pedagógica dos CIEs entre os meses de janeiro e fevereiro de 2016.

DOS COLÉGIOS UNIVERSITÁRIOS AOS COMPLEXOS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO

O conceito de integração praticado pela UFSB aposta na abertura ao diálogo e na participação social comprometidos com a emergência de novas institucionalidades no âmbito das políticas públicas educacionais. A integração, nessa perspectiva, não se reduz a uma mera aproximação física entre diferentes níveis de educação; ao contrário, aponta para o investimento corresponsável na congruência entre diferentes instâncias educacionais, com o firme propósito de gerar transformações recíprocas nas estruturas e processos de saber e poder presentes na universidade, na escola e na vida social como um todo.

Nessa concepção, destacam-se como marcas dos processos de integração:

- A. compartilhamento de espaços-tempos de formação entre a universidade e as escolas de educação básica da região sul da Bahia;
- B. expansão das experiências formativas com a participação das comunidades acadêmicas, escolares e locais;
- C. democratização radical dos processos de produção do conhecimento;
- D. transformações recíprocas de práticas e saberes relevantes à formação de educadores na contemporaneidade;
- E. defesa da justiça cognitiva como princípio de luta contra injustiças sociais;
- F. reconhecimento da pluralidade cultural e epistêmica presente no contexto regional em que se expandem as relações interinstitucionais da universidade com a escola.

A criação dos Cunis já estava presente no *Plano Orientador* da UFSB, documento seminal para a compreensão da concepção de educação praticada pela universidade.

Segundo o *Plano Orientador*, os Cunis configuram-se como lugares de formação acadêmica nas escolas da rede pública estadual da região sul da Bahia. Estão instalados nas sedes de escolas da região de abrangência da UFSB, oferecem componentes curriculares da Formação Geral (FG) para estudantes da Área

Básica de Ingresso (ABI) dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) egressos do ensino médio das escolas públicas da região e operam conexões entre culturas acadêmicas, escolares e locais através dos processos de integração curricular. O documento define a integração curricular da seguinte forma:

[...] O CUNI vai operar também como espaço destinado a popularizar a ciência, compartilhar experiências, projetos, possibilitar a disseminação do conhecimento científico, ao tempo em que permitirá democratizar o acesso a produtos culturais e simultaneamente fomentar e difundir a produção artística e cultural dos municípios no território ampliado da UFSB. Cada CUNI constituirá um ambiente voltado à interação, exploração, experimentação e formação continuada dos professores das cidades-rede, diferente do tradicional modelo de laboratório de ciências implantado em algumas escolas [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 58)

A partir dessa concepção de integração curricular, a universidade implantou, inicialmente, sete Cunis nos municípios de Itabuna, Ibicarai, Coaraci, Ilhéus, Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro e Itamaraju. A agenda política criada pela UFSB com o Governo do Estado da Bahia, através da SEC-BA, viabilizou a instalação dos Cunis ao tempo em que criou oportunidades para a ampliação do conceito e o aprofundamento das condições de transformação da escola e da universidade.

As escolas em que estão inscritos os Cunis oferecem ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA) – por meio do ensino noturno – e demandam formação continuada de professores e gestores para a qualificação dos seus processos pedagógicos. Por outro lado, a transformação do ensino médio regular em ensino médio de educação integral em tempo integral em algumas dessas escolas já se destacava como meta da SEC-BA para a região. Além dos Cunis, a universidade foi desafiada a criar novas condições de interação com as escolas, assegurando a expansão sistêmica de suas ações na Rede de Colégios Universitários Anísio Teixeira (Rede Cuni). Nesse contexto é que emergem a criação do conceito e o investimento na implantação dos CIEs entre os anos de 2015 e 2016.

O CIE busca articular as diferentes instâncias de ensino-aprendizagem presentes nas escolas – Cunis, ensino médio, Centros Noturnos de Educação Básica – através de processos de integração curricular e, ao mesmo tempo, institui novas instâncias na cooperação universidade-escola, a partir da criação de um centro de formação de professores e de uma coordenação de práticas pedagógicas sob a responsabilidade da UFSB. A educação integral em tempo integral emerge como concepção matricial desse novo modelo, amplamente discutido entre a UFSB, a SEC-BA, comunidades acadêmicas, escolares e comunidades locais ao longo do ano de 2015.

É importante destacar que, durante esse período de debates para a criação dos CIEs na região sul da Bahia, ocorria em nível nacional um amplo debate sobre

a integração dos sistemas de ensino, implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – sobretudo no que diz respeito à ampliação da oferta de educação em tempo integral para o ensino médio. A agenda política assumida pela UFSB e pela SEC-BA, comprometida com o debate público sobre os avanços nas políticas educacionais, produziu novos horizontes de investimentos na integração entre a universidade e a escola.

Outro acontecimento que merece destaque é a realização do Fórum Social da UFSB no ano de 2015. Organizado pela Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social (Prosis), o fórum aprofundou o diálogo com os diferentes setores da sociedade na região sul da Bahia para a instalação do Conselho Estratégico Social (CES) – instância de participação de representantes da sociedade civil organizada na gestão da universidade. Essa experiência criou uma agenda de diretrizes que orienta as missões da UFSB na região sul da Bahia.

O Fórum Social ocorreu em quatro etapas. As três primeiras aconteceram nas sedes dos três *campi* da UFSB e se configuraram encontros preparatórios para a realização da etapa final, ocorrida entre os dias 16 e 18 de setembro de 2015 no *campus* Sosígenes Costa, em Porto Seguro. Os resultados das discussões ocorridas nos encontros preparatórios foram apresentados na etapa final e geraram diretrizes e linhas de ações a serem incorporadas pela UFSB em suas políticas acadêmicas. A presença de representantes da educação básica e do ensino médio no fórum inscreveu importantes linhas de ação que, de certa forma, estão presentes na concepção dos CIEs. Uma das linhas de ação apresentada pela delegação da educação básica recomenda o seguinte: “ampliar o compartilhamento de metodologias pedagógicas que assegurem a integração entre os diferentes níveis de ensino e a reestruturação curricular necessária aos processos de ensino e aprendizagens por competências e habilidades”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015a)

Essa linha de ação remete aos princípios gerais que induziram à composição da proposta pedagógica dos CIEs, sobretudo a criação de uma coordenação de práticas pedagógicas em que a universidade assume o compromisso de inserir um dos seus docentes na composição do núcleo pedagógico dos complexos. A atuação das coordenadoras e dos coordenadores de práticas pedagógicas destaca o aprofundamento das interlocuções entre a universidade e a escola, a condução de processos formativos e projetos políticos voltados para a qualificação do conhecimento produzido na escola e, sobretudo, a articulação ascendente entre teorias, práticas e cotidianos em múltiplos contextos de ensino-aprendizagens. Outras importantes linhas de ações apresentadas pela delegação do ensino médio orientam para:

[...] Ampliação da política de acesso à universidade por meio de estratégias de comunicação e formação que permitam a entrada e permanência da juventude dos povos originários, comunidades tradicionais e periféricas

(urbana e rural), respeitando toda a diversidade multicultural [...] Garantir a integração e participação política através da criação de Fóruns e outras estratégias de diálogo e expressão política das juventudes para com a sociedade acadêmica e não-acadêmica [...]. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015a)

A intensa participação de jovens estudantes, educadores e educadoras na delegação do ensino médio enfatiza o investimento em políticas de acesso e permanência por meio de ações articuladoras da congruência entre a universidade e as escolas de ensino médio. Essas linhas de ações passaram a compor as bases de atuação do CES na UFSB e projetam as diretrizes organizacionais do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da universidade. Os seus principais resultados inspiraram as discussões que posteriormente foram deflagradas entre a UFSB, a SEC-BA e a rede de escolas do ensino médio participantes da elaboração da proposta pedagógica dos CIEs.

INTERFACES CONCEITUAIS NAS INTERAÇÕES UNIVERSIDADE-ESCOLA

A construção da proposta pedagógica dos CIEs realizou-se a partir da formação de grupos de trabalhos com a participação de representantes da UFSB, da SEC-BA e das escolas da Rede Cuni. As reuniões realizadas na SEC e as oficinas temáticas nas escolas produziram os conceitos de base da proposta. Tais conceitos são trabalhados a partir das seguintes temáticas:

- A. currículo da educação integral em tempo integral;
- B. planejamento participativo;
- C. espaços-tempos formativos;
- D. interdisciplinaridade na escola;
- E. metodologias por projetos;
- F. avaliação processual;
- G. gestão democrática da escola.

Em linhas gerais, essas temáticas alimentam e retroalimentam os pressupostos de integração curricular, educação integral, interdisciplinaridade, interculturalidade, interprofissionalidade e interepistemicidade presentes na concepção geral dos CIEs.

O investimento ético, político e estético em uma integração curricular capaz de operar em regime de dialogicidade as relações entre universidade e a rede de educação básica afirma o caráter polifônico da participação social, assim como

investe em ações comprometidas com a transformação recíproca dos seus participantes, para geração de novos modelos de atuação institucional no âmbito da educação. O valor sociocultural da participação alimenta as relações de poder/saber e gera novas formas de interação entre a universidade e a escola, implicadas na produção de “inéditos viáveis”, conforme nos sugere Paulo Freire (1987).

A crítica ao estatuto aristocrático da educação no mundo moderno – e contemporâneo – presente no pensamento de Anísio Teixeira (1977) constitui-se também importante referência política das concepções educacionais que orientam a UFSB em suas ações intrainstitucionais e interinstitucionais. O que nos diz a crítica de Anísio Teixeira?

[...] a educação escolar de nível superior e médio foi, em todo o passado, a educação da classe dominante ou a educação de especialistas, com privilégios semelhantes aos das classes dominantes e, como tal, a educação de indivíduos para formarem a chamada elite social ou do espírito. Não será, pois, aí que iremos encontrar os métodos da formação democrática [...]. (TEIXEIRA, 1977, p. 211)

O investimento na democratização do ensino, nessa perspectiva, exige o compromisso com a democratização das relações entre as instituições. Isso implica a radicalização da participação dos mais diferentes atores sociais na associação e produção de modelos educacionais comprometidos com o bem comum. Não basta identificar as formas aristocráticas que ainda pesam sobre a organização e gestão dos paradigmas de formação escolar. É preciso superá-las através do investimento público na transformação de mentalidades, ações e arenas de tomadas de decisão política. A defesa pela democratização da educação, presente no pensamento de Anísio Teixeira (1977, p. 210) e operante nos projetos de formação da UFSB, supõe que:

[...] A escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. Diretores, professores e alunos devem organizar-se de forma a que todos participem da tarefa de governo, com a divisão de trabalho que se revelar mais recomendável. A participação de todos, o sentimento de interesse comum é essencial ao feliz desempenho da missão educativa da escola [...].

A ênfase na concepção democrática presente no pensamento de Anísio Teixeira torna-se relevante tanto para a UFSB quanto para o conjunto de instâncias de gestão e instituições públicas, privadas e movimentos sociais com as quais a universidade compõe os seus projetos de cooperação. Isso porque a prevalência de concepções aristocráticas e autocráticas nos modelos vigentes de organização e gestão das instituições públicas e privadas ainda obstaculiza o adensamento da participação social no exercício da democracia. Tanto a universidade quanto

a escola, assim como as mais diferentes instituições públicas e privadas, estão marcadas por práticas centralizadoras e verticalizadas de exercício de poder. Isso amplia fraturas abissais na definição dos lugares de participação social à medida que mantém hierarquias inflexíveis na delimitação dos domínios de saber e poder dentro e fora das escolas. As concepções curriculares presentes nas tradições acadêmicas e escolares servem-nos de exemplos.

O paradigma dominante⁴ nas concepções de currículo está marcado por um paradoxo metonímico:⁵ o todo define-se pela somatória das partes ao tempo em que produz uma projeção oblíqua da totalidade representada. Isso se traduz pela estratégia “um mais um mais um”: um professor, uma sala de aula, uma unidade horária para a produção de relações de ensino-aprendizagem. Tal estratégia produz “grades” curriculares em que o enquadramento das “disciplinas” encerra limites obstrutores das relações entre saberes, porque privilegia as especializações entre saberes. Nesse paradigma, o todo resulta da soma das partes. Em lugar de gerar novos saberes a partir da pluralidade epistemológica e social presente nas universidades e nas escolas, esse paradigma segrega saberes e práticas ao mesmo tempo em que reproduz desigualdades nas formas de ensinar e aprender.

O paradigma emergente da concepção dos CIEs assume a complexidade como qualidade das relações entre pessoas, grupos sociais e instituições. Propõe uma radical indissociabilidade entre as partes e o todo na construção das relações de saber-poder entre instituições e grupos sociais distintos. Trata-se de uma visão genésica dos processos educativos que encontra em autores como Boaventura de Sousa Santos (2000, 2008), Américo Sommerman, Maria F. de Mello e Vitória M. de Barros (2000), Edgar Morin (1996, 2000) e Milton Santos (2010) suas principais referências de conversação intelectual. As partes e o todo são mutuamente constitutivos, geradores de outras totalidades sempre abertas a novas transformações. Parte-se da compreensão de que complexo é aquilo que se tece junto, fios de práticas e formas de pensamento que se atravessam e compõem o todo a partir dos movimentos de organização, desorganização e reorganização das dinâmicas sociais produtoras de totalidades sempre abertas a novas transformações. Nesse sentido, as partes e o todo interagem sem reduzir ou destruir suas complexidades intrínsecas. (MORIN, 1996)

Articulada a essa compreensão, a proposta pedagógica dos CIEs assume algumas das teses de Boaventura de Sousa Santos no que diz respeito à indissociabilidade entre dimensões epistemológicas e sociais na produção do

4 Recorro à definição de paradigma dominante e paradigma emergente presente na reflexão de Boaventura de Sousa Santos (2000) sobre a ciência moderna.

5 A propósito da crítica da razão metonímica de Boaventura de Sousa Santos e seus efeitos nas políticas educacionais e nos processos curriculares, Inês Barbosa de Oliveira (2008) nos oferece uma primorosa reflexão. A autora sugere que a obsessão por totalidades marcadas pela primazia do conhecimento científico e da cultura ocidental branca e burguesa apaga e silencia outras culturas presentes nos cotidianos escolares. (OLIVEIRA, 2008, p. 70)

conhecimento. O paradigma emergente das configurações curriculares dos CIEs indica o caráter imprescindível das transições epistemológicas e sociais entre universidade e escola. Parte-se da compreensão de que: todo conhecimento é autoconhecimento, toda natureza é cultura, toda ciência é conhecimento social e tende a se ampliar, criando novas expressões de senso comum. No encontro entre universidade e escola, formam-se novas ecologias de saberes circunscritas em ecologias dos processos educacionais. (PIMENTEL, 2013, 2018) A expansão da complexidade se orienta pela ética da solidariedade e pela intensidade das políticas de participação comprometidas com novas formas de emancipações sociais entre todos os participantes.

Destaca-se de Milton Santos (2010) a proposição de um pensamento contextual na produção de sentidos para os espaços-tempos das relações sociais em escalas locais e globais. Para esse autor, todo território é espaço habitado resultante das contradições e sínteses presentes nas relações entre os humanos organizados na socialização com a natureza. Além de lançar novos horizontes no pensamento geográfico, Milton Santos, como educador, reivindicou a radicalidade ontológica da presença humana na produção da existência como condição de expansão do espaço e do tempo nos circuitos de produção da vida social. Encontraremos também nesse autor a crítica da verticalização do poder e a sinalização de formas horizontais de produção da existência que conferem a cada território habitado suas singularidades, seus limites e suas possibilidades de redução das desigualdades na distribuição de bens materiais e simbólicos necessários à coexistência das pessoas com a natureza.

Esses autores estão presentes na concepção geral da educação apresentada no *Plano Orientador* da UFSB. Podemos considerá-los seminais na defesa de uma educação implicada com a democratização das relações sociais e, ao mesmo tempo, profundamente empenhada na transformação das relações de saber-poder imanentes às mais diferentes formas de produção do conhecimento. Daí que a denominação “Complexo Integrado de Educação” nomeia e investe na ruptura com modelos fragmentadores das interações entre sociedade-natureza-cultura, para apostar em modelos integradores, capazes de criar formas mais solidárias de produzir conhecimento comprometido com a construção sustentável do mundo para as gerações presentes e futuras.

A escolha da educação integral em tempo integral na implantação inicial dos CIEs não descuidou da rica produção intelectual que vem sendo produzida no Brasil nos últimos anos. Convém destacar duas importantes obras publicadas sobre o tema nos anos mais recentes da nossa história: *Tendências para a educação integral* (2011) e *Caminhos da Educação integral no Brasil* (2012). A primeira obra foi organizada pela Fundação Itaú Social e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); a segunda, por Jaqueline Moll e demais autores. Em ambos os casos, são apresentadas experiências já em curso no país, avaliados erros e acertos nas suas execuções e apontados alguns dos princípios basilares da educação integral em tempo integral, entre os quais se destacam:

[...] Política de ação afirmativa e sentido de discriminação positiva, superação do paralelismo turno e contraturno, esforço da intersetorialidade e da articulação escola-comunidade, formação e produção do conhecimento no campo da educação integral, desafio da desnaturalização do olhar e universalização da experiência [...]. (MOLL et al., 2012, p. 140)

Essa ampla agenda sintetiza os principais caminhos a serem percorridos pela educação integral em tempo integral a partir da crítica e autocrítica das experiências desenvolvidas em diferentes partes do Brasil e do mundo. Longe de se apresentar como paradigma redentor dos problemas educacionais produzidos historicamente, a educação integral em tempo integral assume a complexidade como potência de articulação entre experiências bem-sucedidas em diferentes investimentos das políticas públicas, ao tempo em que aponta para a necessidade de produzir novos conhecimentos sócio-historicamente situados. O tempo integral expande as situações de convivência nos espaços-tempos escolares.

Por outro lado, a exigência de extrapolar compreensões pedagógicas restritivamente marcadas pela relação direta entre professor-aluno-disciplina-sala de aula orienta a “desnaturalização” do olhar sobre a educação. A educação integral exige a ampliação das condições dialógicas na partilha dos saberes porque implica a ampliação radical dos humanos envolvidos nessa partilha. Educadores, estudantes, gestores, técnicos, famílias, pessoas e grupos sociais presentes nas comunidades de abrangência da escola, todos e todas são relevantes e potencialmente atuantes nessa concepção de educação.

DOS CONCEITOS À PRÁTICA

Empenhada no debate e na produção de conhecimento sobre a educação integral em tempo integral, a equipe da UFSB, juntamente com as equipes da SEC-BA e as comunidades escolares, apresentou uma síntese provisória da sua proposta pedagógica no final do ano de 2015. Três importantes mudanças foram introduzidas por essa proposta:

1. reconfiguração da matriz curricular da educação integral;
2. criação do Núcleo de Gestão Pedagógica;
3. criação do Conselho de Gestão Administrativa.

A matriz curricular originalmente apresentada pela SEC-BA subdividia em turno e contraturno a oferta de componentes curriculares da base comum e da base diferenciada do currículo. Apesar de os componentes estarem associados às áreas de conhecimento de linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, a organização do trabalho pedagógico ocorria de forma estanque dentro de cada componente, sem que houvesse uma participação mais ampla

dos professores da área e entre as áreas. Predominava nesse modelo o paradigma dominante de currículo destacado anteriormente.

Após inúmeras discussões e negociações entre os participantes do grupo intersetorial, a matriz foi profundamente alterada. Foram mantidas as áreas de conhecimento já existentes com duas transformações: a fusão da matemática com as ciências da natureza e a criação do Encontro de Saberes como nova área de conhecimento. O Encontro de Saberes propõe a atuação de mestres de diferentes tradições dos saberes na escola, compartilhando conhecimentos e práticas não escolarizados relevantes para a existência de grupos e tradições culturais das comunidades locais.⁶ Além disso, a contabilidade da carga horária sob o padrão unidade horária-professor-sala de aula foi rompida.

A nova matriz introduziu totalidades geradoras de espaços-tempos do trabalho pedagógico a partir da distribuição relativa de cargas horárias por áreas de conhecimento, ampliando as condições de trabalho dentro e fora da sala de aula, com a garantia de reconhecimento público da atuação docente para além da relação estrita imposta pela lógica do horário na sala de aula. A organização do trabalho pedagógico passou a ocorrer dentro da área e entre áreas, com a garantia de participação de professores e estudantes, de maneira que o planejamento das ações didático-pedagógicas proporcionasse também a partilha de projetos e o adensamento das relações interpessoais. As escolas passariam a oferecer turnos integrados de sete horas diárias, com previsão de planejamento e organização de atividades por projetos interdisciplinares.

A coordenação de práticas pedagógicas passou a ser assumida por professores da UFSB, que, ao lado de articuladores de áreas de conhecimento e coordenadores da escola, passaram a compor o Núcleo de Gestão Pedagógica dos CIEs. O Conselho de Gestão Administrativa foi criado para ampliar a participação da comunidade escolar e comunidade local, na condução administrativa das escolas. Essas inovações presentes na proposta pedagógica dos CIEs foram os pontos nodais da formação de professores realizada no ano de implantação dos complexos e do decreto estadual publicado em 2016.

Nos meses de janeiro e fevereiro de 2016, durante a Jornada Pedagógica da rede estadual de educação, as comunidades acadêmicas e escolares realizaram oficinas de formação em que os principais conceitos e mudanças estruturais nas escolas foram amplamente socializados. Ao todo, foram 110 horas⁷ de formação continuada dos professores dos CIEs de Porto Seguro, Itamaraju e Itabuna. Participaram dessa formação 120 professores da rede estadual de educação, 30 professores da universidade – das mais diferentes áreas de conhecimento –, 20 técnicos e técnicas da UFSB e 6 técnicos e técnicas da SEC. Ao longo

6 Alguns textos deste livro tratam mais especificamente do Encontro de Saberes. Ver “Conhecimentos tradicionais e território na formação universitária”, na Parte IV.

7 Informações obtidas no relatório de realização da Jornada Pedagógica da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica da UFSB.

do processo, houve a participação e presença de estudantes e famílias de estudantes das escolas envolvidas.

A Jornada Pedagógica resultou no investimento coletivo na socialização das bases conceituais e normativas do novo modelo de educação praticado nos CIEs. Além de apresentar formalmente a nova proposta pedagógica das escolas, o evento de formação priorizou a realização de oficinas de trabalho para a transposição dos conceitos às práticas pedagógicas da educação integral em tempo integral. Os participantes da jornada debateram conceitos, experienciaram situações de planejamento participativo, construíram planos de trabalhos docentes, criaram novas tecnologias educacionais e exercitaram formas de avaliação processual.

Outro resultado importante desse momento fundacional dos CIEs foi a publicação do Decreto nº 16.718, de 11 de maio de 2016, por parte do Governo do Estado da Bahia. O documento institui e organiza os CIEs no âmbito do sistema público de ensino estadual e assegura a articulação com as instituições públicas de ensino superior. As principais diretrizes e conceitos construídos ao longo de um ano de trabalho intersetorial resultaram na produção de um instrumento normativo que reconhece a legitimidade do trabalho coletivo realizado, criando um dispositivo jurídico para a institucionalização do programa emergente das interações entre a UFSB e a rede estadual de ensino na região sul da Bahia.

O esforço do trabalho intersetorial enfrentou diferenças de concepções de educação, construiu alternativas de integração curricular entre escolas e universidade e produziu a emergência de uma política pública educacional que garantiu a materialidade e a legitimidade dos desejos coletivos cultivados ao longo desse processo. (RABELO, 2012) Destaca-se, nessa análise de documentos, uma das principais orientações da sociologia das ausências e a sociologia das emergências:

[...] Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências; para contrair o futuro, uma sociologia das emergências. Dado que, como propõem Prigogine (1997) e Wallerstein (1999), as sociedades contemporâneas vivem uma situação de bifurcação, a imensa diversidade de experiências sociais revelada por estes processos não pode ser explicada adequadamente por uma teoria geral. Em vez de uma teoria geral, proponho o trabalho de tradução, um procedimento capaz de criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade [...] (SANTOS, 2008, p. 95)

A experiência de interação universidade-escola analisada até aqui gerou transformações no conhecimento, no direito, nas práticas sociais e nas subjetividades enredadas nesse processo de construção de uma política pública educacional. A inscrição de autores como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Milton Santos como fontes presentes do pensamento educacional brasileiro ampliou as condições de possibilidades de compreensão das múltiplas experiências sociais na participação política edificante de um novo modelo de interação

universidade-escola. Por outro lado, a emergência de outras formas de fazer educação resulta na contração do futuro. Os primeiros resultados obtidos dessa experiência produziram os seus efeitos ao longo de um ano de trabalho. Em lugar de formular metas que prorrogam as expectativas de resultados por longo prazo, a criação dos CIEs investiu em metas de curto prazo comprometidas com a avaliação e o acompanhamento contínuo dos seus processos, sempre abertos a novas transformações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O contexto nacional ao longo do processo de implantação dos CIEs foi marcado por uma grave crise política, econômica e social. O início da segunda gestão do governo Dilma Rousseff, com uma maioria parlamentar eleita contrária aos avanços sociais dos últimos anos, acrescentou dilemas à permanência da democracia. Temas conservadores na orientação das políticas educacionais, tais como Escola Sem Partido,⁸ incrementavam as pautas do parlamento eleito. A elevação da dívida pública brasileira produziu cortes e restrições orçamentárias em escala nacional. A corrupção se tornou pauta central da mídia hegemônica e monopolizou os confrontos públicos ocorridos no país. A partidarização do debate sobre a democracia contagiou instituições públicas e movimentos sociais, reduzindo o alcance da experiência democrática como uma prática cidadã afirmativa da construção nacional.

A crise política resultou no impedimento da presidenta Dilma, afastada definitivamente do cargo no mês de agosto de 2016. Antes do seu afastamento definitivo, ocorreu uma intensa troca de ministros da Educação, três deles ainda durante a gestão Dilma: Cid Gomes, Renato Janine Ribeiro e Aloísio Mercadante.⁹ O quarto ministro, Mendonça Filho, assumiu o cargo no mês de maio, durante o governo provisório liderado pelo então vice-presidente da república, Michel Temer. A confirmação do impedimento da presidenta manteve o ministro indicado por Temer, quando da sua confirmação como presidente da república.

Essa crise teve efeitos profundos em todo o país, sobretudo na condução das políticas públicas de educação. No mês de setembro do ano de 2016, o governo aprovou uma Medida Provisória (MP) de reforma do ensino médio, a MP nº 746, transformada na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e submeteu ao congresso um Projeto de Emenda da Constituição (PEC) que prevê inúmeras restrições no

8 Sobre o perfil do congresso eleito, ver a excelente análise do Departamento Intersindical de Assessores de Imprensa. O estudo intitula-se: *Radiografia do Novo Congresso Nacional*. No que tange ao Movimento Escola Sem Partido, o amplo artigo da jornalista Lilian Primi (2016) apresenta a origem e expansão desse movimento no Brasil.

9 Renato Janine Ribeiro (2018) apresenta excelente análise sobre esse breve intervalo de tempo em que a alternância de ministros da Educação expõe a vulnerabilidade do governo na condução de políticas sociais.

investimento em educação, saúde e previdência social, PEC nº 55/2016,¹⁰ aprovada pelo Congresso e convertida em Emenda Constitucional (EC) nº 95/2016. Além da imposição de mudanças que afetarão a longo prazo as políticas de educação, essas iniciativas ampliaram as incertezas quanto à sustentabilidade da integração entre os sistemas de ensino. A julgar pelo contingenciamento financeiro imposto pela EC nº 95/2016 e pela alteração do novo modelo de ensino médio imposto pela Lei nº 13.415, aprovada pelo Senado Federal no dia 16 de janeiro de 2017, iniciativas de cooperação entre instituições públicas estão sujeitas a restrições orçamentárias em médio e longo prazo.

Uma das mudanças no ensino médio que causará maior impacto no modelo adotado pela UFSB e SEC-BA é a separação entre áreas de conhecimento como condição de acesso e trânsito curricular dos estudantes. Como destacado anteriormente, a articulação entre áreas de conhecimento instituída nos CIEs ampliou os espaços de participação da comunidade escolar e das comunidades locais no planejamento, na gestão e na condução dos processos curriculares da escola com o aprofundamento da intersectorialidade. Caso as mudanças induzidas pela Lei nº 13.415 se imponham ao modelo adotado na rede estadual da região sul da Bahia, as configurações vigentes serão profundamente alteradas e, de certa forma, desvirtuadas.

É importante ressaltar que, ao longo da implantação dos CIEs, inúmeras situações de conflitos de poder foram enfrentadas, por conta da cultura política autocrática instalada nas escolas, nas instituições participantes do processo e na sociedade como um todo. Caso exemplar registrou-se no CIE de Itamaraju, local em que a SEC-BA condicionou a criação do complexo a partir da fusão de dois estabelecimentos educacionais. Além dos impasses na composição da equipe gestora, a escola enfrentou restrições orçamentárias graves, o que resultou na suspensão temporária do seu funcionamento como CIE. Embora o diálogo de reconstrução das interações universidade-escola tenha se mantido em Itamaraju, essa experiência local exemplifica as vulnerabilidades políticas que desafiam a UFSB e a SEC-BA. Tais desafios sugerem a compreensão das transições paradigmáticas como processos atravessados pelas contradições e ambivalências dos contextos de que emergem. A exigência do diálogo e da produção coletiva de alternativas viáveis de compartilhamento do poder se impõe como condição para a superação do conhecimento-regulação rumo ao conhecimento-emancipação no exercício das políticas públicas educacionais.

A emergência do modelo de interação universidade-escola gerado pela UFSB e SEC-BA aponta caminhos para o investimento na participação social como forma de democratização das relações entre saber e poder na integração dos

10 Durante a tramitação na Câmara dos Deputados, a PEC fora denominada PEC nº 241. Após aprovação e encaminhamento para o Senado Federal, a denominação foi alterada para PEC nº 55. Nesse período, o Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos (Dieese) publicou importante nota técnica em que avalia os principais impactos da PEC sobre as políticas sociais brasileiras.

sistemas de ensino. Os desafios impostos pelo momento atual sugerem esforços de tradução que possibilitem a compreensão radical das diferenças paradigmáticas entre os excessos de autoritarismos das políticas de regulação dos sistemas e a emergência de subjetividades edificantes de novas formas de emancipação social nas lutas pelo direito à educação.

REFERÊNCIAS

- BAHIA. Decreto nº 16.718, 11 de maio de 2016. Dispõe sobre a instituição e organização dos Complexos Integrados de Educação, no âmbito do sistema público de ensino articulados com instituições públicas do ensino superior, e altera o Decreto 16.385 de outubro de 2015. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, 12 maio 2016.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR. *Radiografia do novo congresso: legislatura 2015-2019*. Brasília, DF: DIAP, 2014.
- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *PEC 241/2016: o novo regime fiscal e os seus possíveis efeitos*. Brasília, DF: DIEESE, 2016.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL; UNICEF. *Tendências para a Educação Integral*. São Paulo: CENPEC, 2011.
- MOLL, Jaqueline *et al.* *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Boaventura & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PIMENTEL, Álamo. *O encontro e a troca: ensaios de antropologias do aprender e genealogias do conviver*. Salvador: Edufba, 2013.
- PIMENTEL, Álamo. *Entre a escola e o mundo: por uma ecologia dos processos educacionais*. Curitiba: Appris, 2018.
- PRIMI, Lilian. Ataque ao Pensamento. *Caros Amigos*, São Paulo, ano 19, n. 236, p. 24-28, nov. 2016.
- RABELO, Marta Klumb Oliveira. Educação Integral como Política Pública: a sensível arte de (re)significar os tempos e os espaços educativos. In: MOLL, Jaqueline (org.). *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 118-128.

RIBEIRO, Renato Janine. *A pátria educadora em colapso: reflexões de um ex-ministro sobre a derrocada de Dilma Rousseff e o futuro da educação no Brasil*. São Paulo: Três Estrelas, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2010.

SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. de. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília, DF: UNESCO, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e o mundo moderno*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Fórum social da UFSB: apresentação plenária final*. Itabuna: UFSB, 2015a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Programa de formação interdisciplinar de professores da educação básica. Itabuna, Salvador: UFSB: SEC, 2015b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Proposta Pedagógica dos complexos integrados de educação*. Itabuna, Salvador: UFSB: SEC, 2016.

CAPÍTULO 12

O COMPLEXO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DE PORTO SEGURO E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA UFSB¹

DANÚSIA CARDOSO LAGO

ALESSANDRA TITO DOS SANTOS

CAETANO CUPOLO DO SACRAMENTO

ROWENNA DOS SANTOS BRITO

WELLINGTON SALGADO RODRIGUES

INTRODUÇÃO

O *Plano Orientador* e a *Carta de Fundação* da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) trazem quatro princípios que norteiam as ações, atividades, programas e projetos pedagógicos dessa universidade: eficiência acadêmica, integração social, compromisso com a educação básica e desenvolvimento regional. Com base no princípio do compromisso com a educação básica, a UFSB buscou no ano de 2015 uma parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) com objetivo de colaborar pedagogicamente com a transformação de

1 Deste artigo, foi elaborado um resumo e enviado para o congresso Porto ICRE'19 – Porto International Conference on Research in Education 2019, de 17 a 19 de julho, aprovado para apresentação.

três colégios estaduais em Complexos Integrados de Educação (CIEs) nas cidades de Itabuna, Itamaraju e Porto Seguro, Bahia. Esses colégios passariam a atuar em tempo integral com atividades das 7h30 até as 17h com uma nova metodologia proposta no projeto para os complexos.

Os CIEs foram pensados em regime de cooperação interinstitucional entre a SEC e a UFSB com intuito de contribuir com a educação da região sul do estado, requalificando o sistema de educação básica, aprimorando o processo de formação de professores da rede pública estadual e promovendo a integração dos sistemas de educação superior e de educação básica. Os CIEs são centros que reúnem ensino superior por meio dos Colégios Universitários (Cunis);² formação continuada dos professores da rede estadual que atuam nos complexos, bem como local privilegiado para estudantes das Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) da UFSB realizarem estágio docente sob a supervisão de um professor dos CIEs. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015)

Com a parceria entre a SEC e a UFSB, a gestão administrativa desses colégios que se transformaram em CIEs permaneceu sob a responsabilidade da SEC e a gestão pedagógica passou a ter o apoio e a colaboração de um docente da UFSB. Um dos objetivos específicos dos complexos é promover transformações curriculares necessárias à implantação da educação em tempo integral – orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da parte diversificada dos currículos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015)

O projeto dos CIEs foi elaborado por uma equipe de professores da UFSB³ e articulado em colaboração com servidores da SEC. Essa equipe buscou junto ao Estado a garantia de mais tempo para a formação dos professores e autonomia para que essas unidades escolares organizassem tempo e espaço para desenvolver essa nova metodologia pedagógica. Conforme pontua Arroyo (2012, p. 33), a educação integral precisa ser atrelada à ampliação da “[...] consciência política de que ao Estado e aos governantes cabe o dever de garantir mais tempo de formação, de articular os tempos-espacos de seu viver, de socialização”.

As mudanças ocorreram tanto na infraestrutura física quanto pedagógica e, ao final da jornada inicial de formação, a equipe pedagógica, a gestão e os docentes do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (Cieps), junto com a equipe da UFSB, começaram a colocar em prática uma nova metodologia para uma educação em tempo integral. Após a consolidação dessa parceria, foram convidados três docentes de cada *campus* da UFSB para compor a equipe de coordenadores de práticas pedagógicas compartilhadas da UFSB. O projeto

2 Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede Cuni) – ensino superior que atende localidades com mais de 20 mil habitantes em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e quilombos. Os Cunis funcionam preferencialmente em turno noturno, em instalações da rede estadual de ensino médio. Ver, na Parte III, o texto “Os colégios universitários e o enraizamento territorial da UFSB”.

3 Projeto CIEs elaborado pelos professores Dr. Álamo Pimentel Gonçalves da Silva, Dr. Daniel Fils Puig e Dr.^a Denise Maria Barreto Coutinho.

iniciou-se ano de 2016 com uma jornada pedagógica ampliada com intuito de fomentar um debate amplo sobre a proposta para os complexos.

Neste texto, abordaremos a experiência do Cieps, antigo Colégio Estadual Pedro Álvares Cabral (Cepac), com objetivo de analisar a implementação dessa proposta entre os anos de 2016 a 2018. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, cuja metodologia para construção dos dados perpassou pela escuta sensível e constante da comunidade escolar; apoio na elaboração, organização e desenvolvimento das atividades/projetos por parte da equipe pedagógica e aplicação de questionários de avaliação para professores e estudantes do Cieps no final do ano letivo de 2018. O questionário foi respondido pelos 26 professores que atuavam no ensino integral e por 116 estudantes – de um total de cerca 315 estudantes matriculados – do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio integral.

TRÊS ANOS DO CIEPS: PARCERIA ENTRE UFSB E SEC

O primeiro ano do projeto CIEs começou com uma formação denominada 1ª Jornada Pedagógica com Docentes dos CIEs, que ocorreu nos três complexos e teve a duração de três semanas – 1 a 4 de fevereiro e de 15 a 26 de fevereiro de 2016. Essa jornada teve por objetivo oportunizar estudo, debates, dinâmicas de grupo, trabalho coletivo, planejamento participativo e experiências práticas com os temas centrais da proposta pedagógica para os CIEs.

No Complexo de Porto Seguro, participaram 32 professores e toda a equipe gestora. Durante a Jornada Pedagógica, a UFSB esteve envolvida diretamente nessa formação: além do professor Álamo Pimentel e da coordenadora de práticas pedagógicas compartilhadas, Danúsia Lago, participaram cerca de mais 13 docentes da UFSB; decano e decana adjunta do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac); o reitor, à época, Naomar de Almeida-Filho; sete técnicos em Assuntos Educacionais e estudantes da UFSB, professores convidados de outras instituições de educação, como o professor Allan Santos da Rosa – autor do livro *Pedagogia, autonomia e mocambagem* – e o professor José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília (UnB), coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa.

Foram 15 dias de imersão na nova proposta, que envolveu o compartilhamento de conhecimentos entre docentes da UFSB e do Cieps, que tinha como principal objetivo trazer para o debate uma educação problematizadora, libertadora e emancipatória, com base nos pressupostos teóricos de Freire (2005). Os temas debatidos nessa jornada de formação foram: experiências de interdisciplinaridade na educação básica; metodologia de aprendizagem com projetos; planejamento participativo; educação em tempo integral; ampliação com qualidade do tempo e espaço na educação básica; avaliação processual; corpo e criatividade na educação básica; BNCC: direitos e objetivos de aprendizagem; Encontro de Saberes; gestão e funcionamento dos CIEs; sequências didáticas;

Cidade Educadora. Esses temas foram trabalhados na forma de oficinas, rodas de conversas, experimentos didáticos, grupos de trabalho por área e entre as áreas do conhecimento com foco no trabalho coletivo.

Após a jornada ampliada e com o início das aulas em 2016, os professores do Cieps começaram a colocar em prática os projetos elaborados a partir das discussões e debates em torno de eixos temáticos: Patrimônio e turismo; Sustentabilidade e meio ambiente; Alimentação e saúde. No primeiro ano, o destaque foi o projeto Chá de Memórias, desenvolvido pela área de linguagens com a participação de moradores da terceira idade de Porto Seguro, que haviam sido estudantes ou professores no colégio. O projeto Praia Limpa, desenvolvido pela área de humanas, o qual contou com a participação de todos os alunos do complexo fazendo a limpeza das praias da orla de Porto, teve grande destaque na comunidade. O projeto Horta e Paisagismo, desenvolvido pelas áreas de ciências da natureza e matemática, foi destaque entre os estudantes e funcionários da escola, pois os estudantes passaram a comer as hortaliças produzidas por eles.

Projetos da SEC – denominados estruturantes – e projetos desenvolvidos por docentes da UFSB, bem como projetos que já faziam parte do colégio, como a Semana de Arte Moderna e África Real e Contemporânea, continuaram a ser desenvolvidos no Cieps. Várias oficinas tiveram o apoio e colaboração de professores, técnicos e estudantes da UFSB e membros da comunidade, cujos temas estavam atrelados aos eixos temáticos e aos anseios dos estudantes e da comunidade.

Essas atividades descritas e as outras desenvolvidas ao longo do ano letivo foram, conforme argumentaram Moll e Leclerc (2013), além do interior da escola ao usar os espaços significativos do seu entorno e envolver as pessoas da comunidade.

[...] Articular o território à agenda educativa da escola, estimulando percursos que valorizam experiências sociais, permite uma agenda de tempo integral que dialoga com as múltiplas expressões do saber e das práticas populares que atravessam a vida de muitos estudantes e que até então eram aspectos silenciados e ocultados no cotidiano escolar [...]. (MOLL; LECLERC, 2013, p. 294-295)

Outro que se destaca desde o ano de 2016 é o projeto Aulas para o Enem,⁴ conduzido pela equipe pedagógica do colégio e pela coordenadora de práticas da UFSB com o objetivo colaborar com a preparação dos estudantes do Cieps para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), numa visão de preparação para vida e para o trabalho. As atividades do projeto para essa avaliação envolvem desde a inscrição dos alunos no sistema do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) até as aulas de redação e conteúdos das áreas do conhecimento envolvidas na prova. Esse projeto é realizado em parceria com membros da comunidade; estudantes da UFSB; decanato do Ihac – explicando

4 Projeto desenvolvido há três anos com cerca de 70 estudantes do Cieps, de outros colégios e da comunidade.

como funciona o processo de entrada nessa universidade –; bem como professores do Cieps e da UFSB, ministrando aulas para os estudantes do 3º ano e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do colégio e da comunidade.

O ano letivo de 2016 foi um ano de muito trabalho e empenho de toda a comunidade escolar, da SEC e da UFSB, com indicação para 2017 de muitos desafios a serem superados e metas a serem alcançadas, mas com a certeza de que estávamos no caminho em busca de uma educação em tempo integral. Um dos desafios era direcionar esse tempo ampliado para trabalhar outras formas de conhecimentos. Apesar do sucesso dos projetos, faltava ainda demarcar esse espaço como sendo de aprendizado para além do conteúdo formal, pois, conforme argumenta Zanardi (2016, p. 11), a escola precisa trabalhar projetos que perpassam pelo “[...] desenvolvimento do corpo, da sociabilidade, das emoções, das diferentes linguagens e o desenvolvimento integral do sujeito”.

Ao buscar novas formas de ampliar esses espaços, a equipe pedagógica e gestora foi conhecer o trabalho realizado nos outros complexos. E, nessa busca, foi apresentado o projeto Estações dos Saberes – uma metodologia de ensino que envolve todas as áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar –, desenvolvido no CIE de Itabuna. Nesse complexo, a equipe conseguiu desenvolver atividades de maneira multisseriada dentro da nova metodologia curricular para os complexos, sem prejuízos da carga horária prevista para os conteúdos formais.

Dessa forma, foi apresentado na Jornada Pedagógica do ano de 2017 do Cieps o projeto Estação dos Saberes. As equipes pedagógica e docente, junto com a gestão, aceitaram a proposta e fizeram as adequações necessárias de acordo com as especificidades do Cieps. A equipe docente se dedicou a organizar as oficinas; a equipe pedagógica buscou parceiros da comunidade e da UFSB; enquanto a gestão organizava a grade de horário para que pudéssemos trabalhar com todas as áreas do conhecimento de forma interdisciplinar e de forma a contemplar tanto os professores com jornada de trabalho de 40 horas quanto os de 20 horas.

Em 2017, as Estações dos Saberes foram colocadas em prática. Nesse espaço, os professores, membros da comunidade, professores e estudantes da UFSB trabalham com oficinas com temas variados ao longo do ano letivo. Os estudantes escolhem o tema, fazem suas inscrições em, pelo menos, quatro estações por trimestre e são agrupados de forma multisseriada. A única “obrigatoriedade” é que o estudante possa passar por oficinas das três áreas do conhecimento ao longo do ano letivo: linguagens, ciências da natureza e matemática e humanidades.

Após um ano de muito trabalho e dedicação com as Estações dos Saberes, ficou visível o sucesso desse esforço, pois as equipes do Cieps e da UFSB trabalharam em torno de uma proposta que trouxe mais vida para dentro da escola, com metodologias ativas e temas que despertaram a curiosidade dos estudantes.

A ampliação do tempo deve ser entendida como um direito a educação de qualidade e que esta se realize através de uma experiência que estimule a curiosidade dos educandos(as), com a busca da integralidade do

fenômeno epistemológico. Não pode se constituir em uma experiência castradora, em que se realize ‘mais do mesmo’, com o depósito de conhecimentos que não se relacionam com a realidade dos sujeitos. (ZANARDI, 2016, p. 88)

Em 2017, as manhãs das terças-feiras e as tardes das quintas-feiras foram destinadas às Estações dos Saberes, com oficinas diversas e temas que variaram desde o teatro ao planejamento estratégico de carreira, passando por conhecimento das comunidades indígenas da região, com as estações “Do barro ao cinema com os povos indígenas”, “Jogos esportivos e recreativos”, “Química sustentável no cotidiano”, “Espaço de convivência”, “Artes visuais”, “Jogos pedagógicos”, “Oficineco: horta e paisagismo”, “Grafitismo”, “Fotografia: a arqueologia da paisagem”, “Turismo e globalização: inglês”, “Maracatu”, “Primeiros socorros” e “Banda de música”. Em cada estação, o aprendizado foi enorme! A empolgação dos estudantes, professores e da comunidade era visível. Todos os temas trabalhados nas estações envolviam questões que perpassavam o cotidiano dos envolvidos. Essas estações foram conduzidas por professores do Cieps, professores e estudantes da UFSB e pessoas da comunidade. As atividades desenvolvidas nas oficinas citadas permitiram que novos temas fossem discutidos no espaço escolar numa visão que comunga com as ideias de cidade educadora como parte do currículo da escola.

[...] Atividades que permitem a experiência cultural e civilizatória do cinema, do teatro, do museu, dos parques e de outros espaços, como parte da ação curricular da escola, em uma perspectiva que dialoga com as ideias de cidade educadora, comunidades de aprendizagem, bairro-escola e outras, na direção da construção de um paradigma contemporâneo de educação integral. [...] Novos temas, novas questões e novas possibilidades adentram o espaço escolar, agrupados nos macrocampos que organizam essa expansão da jornada: acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, comunicação e uso de mídias. (MOLL; LECLERC, 2013, p. 294-295)

Outro destaque em 2017 foi uma proposta de intercâmbio internacional, coordenada pela UFSB, que culminou na participação de 20 docentes dos três complexos e um representante da SEC-BA no Intercâmbio de Mobilidade Acadêmica – Projeto Paulo Freire.⁵ Ao todo, participaram sete professores do Cieps: cinco docentes, a coordenadora pedagógica e o diretor. Todos foram selecionados

5 O Projeto Paulo Freire teve como objetivo constituir uma rede formada por instituições de ensino superior da Ibero-América para valorização social e intelectual da carreira docente no ensino básico, priorizando a educação pública em seus distintos aspectos e dimensões e o compromisso da universidade pública com todas as etapas de formação escolar. Ver, a seguir, o texto “Experiências formativas do Projeto Paulo Freire na UFSB: por uma pedagogia da possibilidade”.

por meio do Edital nº 24/2017 da UFSB. Após a seleção, passaram por uma formação com os membros da equipe técnica do projeto, elaboraram planos de trabalho de acordo com sua área de atuação e passaram duas semanas em Montevideu, no Uruguai, onde tiveram a oportunidade de conhecer a educação e a cultura do país. No retorno, elaboraram relatórios individuais de viagem e buscaram colocar em prática as aprendizagens adquiridas durante a viagem.

Os professores do Cieps participantes do Projeto Paulo Freire relataram de maneira geral que o aprendizado com essa troca de experiência compreendeu desde a questão da sala de aula, da gestão, da disponibilidade de recursos para os estudantes até as questões da carreira profissional dos mesmos. Ressaltaram o quanto aqui no Brasil os ganhos referentes à carreira docente, como o tempo para o planejamento pedagógico dentro da carga horária de trabalho, são conquistas da classe de professores, especificamente do estado da Bahia, que eles não viram no país visitado.

No ano de 2018, o Cieps deu continuidade ao trabalho com projetos usando a metodologia das Estações dos Saberes. Algumas mudanças foram necessárias de um ano para o outro e foram debatidas na nova Jornada Pedagógica. As partes da tríade educação, diversidade e tempo integral foram sendo interligadas com mais força em 2018. Os temas das Estações dos Saberes se pautaram na autonomia e na emancipação dos estudantes enquanto construtores de objetivos para sua vida pessoal, profissional, familiar e de responsabilidade para consigo e com o outro.

O trinômio educação, diversidade e tempo integral pressupõe reconhecimento das diferenças e dos diferentes e a escola de tempo integral só se reveste de sentido com este pano de fundo: constituída por uma educação integral que constrói sujeitos de seu destino, que desaliena, emancipa e, com isso, promove uma sociedade mais igualitária. (MOLL; LECLERC, 2013, p. 292)

Nesses três anos, a equipe Cieps passou a realizar uma pré-jornada pedagógica – dois a três dias no mês de outubro ou novembro – para avaliação do trabalho e discussão das demandas ocorridas até aquele momento. Após discussão, o grupo sistematiza as propostas de trabalho a serem desenvolvidas durante a jornada formativa no início de cada ano, de acordo com as especificidades do Cieps. Outro destaque com a implementação do Cieps foi a participação mais efetiva e colaborativa dos professores nas Atividades Complementares (ACs), coordenadas pelo articulador pedagógico e acompanhadas pela coordenadora pedagógica. A partir dessa participação, o articulador da área busca os demais articuladores e coordenação pedagógica para alinhamento das propostas. Em 2018, a equipe pedagógica – formada por coordenação, articuladores do integral, do noturno e a coordenadora de práticas – da UFSB passou a se reunir quinzenalmente com objetivo de alinhar as propostas pedagógicas discutidas e elaboradas pelas áreas durante as ACs. Essas ações vêm unindo a equipe na busca de ações colaborativas e interdisciplinares.

Passados esses três anos de adaptação à nova proposta, a equipe Cieps vislumbrou um caminho possível para uma educação interdisciplinar e pautou essa demanda para 2019, inclusive lançando esse desafio à UFSB na busca de uma formação continuada que respalde a interdisciplinaridade entre as áreas do conhecimento. A coordenação pedagógica e articuladores do Cieps ampliaram sua atuação enquanto equipe pedagógica e elaboraram um plano de ação, após verificar a necessidade de uma atenção especial no sentido de sistematizar uma proposta/plano de ação que oriente o trabalho da equipe pedagógica. Esse plano, em andamento, está sendo discutido quinzenalmente durante a reunião com os membros dessa equipe.

AVALIAÇÃO DOS TRÊS ANOS DO CIEPS: AVALIAR PARA REPLANEJAR

Com a intenção de avaliar os três anos do Cieps, a equipe pedagógica elaborou questões em um formulário Google Docs – um para os professores e outro para estudantes – e disponibilizou o *link* para cada categoria no final do ano de 2018. Em seguida, os dados foram analisados e apresentados durante Jornada Pedagógica de 2019 com a intenção de subsidiar o plano de trabalho/ação dos docentes e da gestão.

A seguir, serão descritos, de acordo com o objetivo deste artigo, alguns pontos da avaliação das duas categorias.

O Cieps na visão dos estudantes

Os estudantes receberam o *link* do questionário de avaliação dos três anos do Cieps e o colégio disponibilizou a sala de informática para que realizassem essa avaliação. Dos 315 estudantes matriculados no integral no ano de 2018, 116 alunos responderam ao questionário: 50 eram do 1º ano, 50 do 2º ano e 16 do 3º ano do ensino médio.

Desses 116 estudantes, 52% pretendem continuar no Cieps; 72% disseram que os projetos desenvolvidos foram excelentes; 50,8% aprovaram a escola em tempo integral; 75% aprovaram a nova metodologia adotada, pois tiveram oportunidade de vivenciar práticas pedagógicas inovadoras; 55,2% apontaram ganhos significativos no seu desempenho acadêmico e nas múltiplas expressões do saber trabalhadas nas oficinas com temas como meio ambiente, saúde, política, povos tradicionais, educação e direitos humanos; e 76,7% indicariam o colégio para outras pessoas estudarem.

Sobre a parceria com a UFSB, os dados revelaram que 62% dos estudantes tiveram contato com professores da UFSB dentro do colégio; 36,2% já estiveram na sede da universidade participando de cursos, oficinas e atividades conjuntas entre professores do Cieps e da UFSB; 73,3% disseram que pretendem ingressar no ensino superior, pois, a partir de conversas com a gestão e professores,

percebem a importância de continuar os estudos; 88,8% consideram importante termos uma universidade pública federal em Porto Seguro.

Quanto à afinidade com as áreas do conhecimento, 48,3% dos estudantes se identificaram com a área de humanidades, seguidos de 15,5% com linguagens e 18,1% com ciências da natureza e matemática; 18,1% se afinam com todas as áreas.

Perguntou-se também aos estudantes sobre a relação de respeito entre eles e os demais membros do Cieps: 60,3% dos estudantes avaliaram positivamente a relação com a equipe pedagógica; 54,3% com a equipe gestora; 61,2% com os membros da secretaria; 83,6% com seus colegas; 88% com os professores; e 89,7% com os funcionários da escola.

Sobre a alimentação servida no Cieps, 46,6% dos estudantes consideram que precisa melhorar; 12,1% consideram ruim; 23,3% regular; 18% boa; e 7,8% excelente. O Cieps serve ao todo três refeições diárias: lanche da manhã, almoço e lanche da tarde.

Quanto aos projetos desenvolvidos no colégio, os estudantes avaliaram todos positivamente: 83,6% valorizam as Estações dos Saberes; 54,4% os projetos atrelados à Feira de Ciências da Bahia (Feciba); 67,2% os projetos estruturantes previstos pela SEC; 76,8% o projeto 2 de Julho; e 82,7% o projeto África Real e Contemporânea. Esses dados corroboram com os índices de aprovação dos estudantes nos últimos três anos em comparação com os índices de anos anteriores, pois a aprovação aumentou significativamente, além de ter havido uma redução na reprovação por falta.

O Cieps na visão dos professores: avaliar para replanejar

A equipe pedagógica realizou uma escuta individual com professores para que eles pudessem avaliar livremente as mudanças ocorridas, bem como apontar críticas e sugestões. Os professores revelaram que estão gostando de trabalhar com projetos e com a nova metodologia, mas que necessitam de mais apoio da SEC e da UFSB. Apontaram que a UFSB necessita investir significativamente na formação continuada por meio de especialização, mestrado e doutorado na área da educação, educação em tempo integral e interdisciplinaridade.

Entretanto, não deixaram de reconhecer que, após essa parceria, cerca de cinco professores do Cieps estão cursando mestrado, dois a três participam de disciplinas como estudantes especiais nos programas de pós-graduação da UFSB, enquanto outros organizam seus projetos de pesquisa para futura seleção, não apenas na UFSB, mas em outras instituições. Os professores do Cieps apontaram os pontos positivos e demandas a serem superadas após esses três anos do projeto. Esses dados foram coletados na análise do questionário de avaliação e principalmente durante a escuta sensível e constante realizada pela equipe pedagógica junto aos docentes.

- A. Os pontos positivos: acreditam na educação integral; ampliação no aspecto acadêmico e profissional; maior interação entre professores

e estudantes; passaram a ter uma coordenadora pedagógica e articuladores pedagógicos por área do conhecimento; mais tempo para o planejamento, estudos e implementação dos projetos; melhoria na infraestrutura da escola (sala destinada às ACs com TV e internet; algumas salas de aula com equipamento multimídia e internet; revitalização da sala dos professores; sala de informática com cerca de 50 *chromebooks*); horário disponível para participação nas ACs; colaboração entre os colegas de outras áreas do conhecimento; mais valorização por parte da gestão; parceria e articulação com a UFSB por meio da coordenadora de práticas pedagógicas compartilhadas; entre outras conquistas;

- B. As demandas a serem superadas: buscar estratégias pedagógicas que despertem o interesse dos estudantes no turno vespertino devido ao cansaço do tempo integral; ampliar as melhorias na infraestrutura da escola: revitalizar a biblioteca, auditório, banheiros, quadra, ampliação da internet para todo colégio; sistema de ar-condicionado para todas as salas; espaço de descanso/lazer para os professores; alimentação mais adequada para os estudantes; mais articulação entre as áreas do conhecimento; projetos interdisciplinares.

Durante o acompanhamento das atividades nesses três anos e após análise das conversas individuais e das respostas do questionário, fica evidente que os(as) docentes do Cieps aceitaram o desafio da mudança e foram fundamentais nesse processo, pois abraçaram a proposta e trouxeram ideias inovadoras para os projetos a serem desenvolvidos. Apesar dos desafios de um projeto como esse, as equipes docente, pedagógica e gestora do Cieps vislumbram uma educação em tempo integral para além de uma educação do/no espaço escolar e vêm, ao longo desses três anos, atrelando seus recursos pedagógicos e didáticos a uma visão ampla do território, buscando junto à comunidade questões/temas a serem trabalhados em seus projetos pedagógicos. Nesse mesmo sentido, Moll e Leclerc (2013, p. 299) argumentam que:

[...] uma política de educação integral em tempo integral é uma ação radical para promover a superação de uma concepção de educação centrada unicamente no espaço e nos recursos pedagógico-didáticos da escola, em favor de uma visão de território educativo e de cidade educadora [...].

ESTAÇÕES DOS SABERES NO TURNO NOTURNO DO CIEPS

No turno noturno, as Estações dos Saberes não começaram ao mesmo tempo que no integral. As equipes da SEC e do Cieps estenderam a proposta das Estações dos Saberes aos professores do noturno, almejando uma integração maior entre o ensino diurno e noturno, preservando as especificidades de cada turno, mas

trazendo para os estudantes do noturno as mesmas oportunidades que os estudantes do integral estavam vivenciando. Visando essa integração, aconteceram reuniões de cunho formativo com os docentes do noturno, ampliou-se a equipe com três articuladores pedagógicos de 20 horas para cada área do conhecimento, além de uma vice-direção com função pedagógica que já tinha sido incorporada a partir do projeto dos complexos.

No noturno, as Estações só puderam começar no dia 23 de maio de 2017, início do segundo trimestre letivo, e o que se viu nessa primeira semana foi algo muito emocionante, a começar pelo encontro de estudantes do ensino regular e estudantes da EJA na mesma Estação. Além disso, houve a participação efetiva dos(as) estudantes das licenciaturas da UFSB que realizam estágio curricular no colégio; a colaboração entre professores, gestão e articuladores do noturno na busca de uma educação de qualidade. Contudo, devido ao tempo de aulas para o noturno, essas Estações precisaram ser repensadas em sua forma.

A equipe pedagógica se sentia incomodada por não ter conseguido transpor, com as adequações necessárias, a metodologia das Estações dos Saberes para o noturno. Muitos docentes que atuam no integral também atuam no noturno, e essa questão era sempre debatida nas reuniões e conversas informais. Os articuladores pedagógicos do noturno também atuam enquanto professores no integral e, a partir dessa inquietação, pensaram e colocaram em prática algumas formas de levar essa metodologia para o ensino noturno. Algumas tentativas não foram bem-sucedidas, mas a equipe não desistiu e, no ano de 2019, propuseram outra forma de trabalhar essas Estações no tempo e no espaço compatível com a carga horária destinada ao noturno.

Nessa perspectiva, a equipe pedagógica Cieps elaborou um novo desenho para as Estações no noturno: com carga horária de 20 horas que ocorrerão durante uma semana a cada trimestre. No dia 16 de março de 2019, essa proposta foi apresentada aos docentes do Cieps e aos professores e estudantes da UFSB. A adesão foi geral e, ao todo, foram ofertadas nessa primeira etapa 19 oficinas com temas variados e atrelados à demanda dos estudantes e da comunidade. Esse novo formato ocorreu em abril de 2019 com a participação colaborativa entre os docentes e estudantes da UFSB das áreas de saúde, matemática e computação, humanidades, linguagens, artes e ciências da natureza e a equipe Cieps, numa relação de colaboração entre a educação básica e superior. Esse formato se mostrou promissor. Algumas adequações foram necessárias, mas foi muito bem avaliado por estudantes e professores e continuarão sempre sendo reavaliadas por todos.

CONSIDERAÇÕES IN(CONCLUSIVAS) DE UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

A UFSB esteve envolvida diretamente, nesses três anos de parceria com a participação da reitoria, coordenador geral para os complexos; coordenação de

práticas pedagógicas compartilhadas para cada CIEs; professores; técnicos em Assuntos Educacionais; e estudantes, além do apoio do decanato Ihac do *Campus* Sosígenes Costa (CSC). Professores da UFSB de todas as áreas do conhecimento desenvolveram projetos, oficinas, palestras, rodas de conversa e Estações dos Saberes dentro do colégio. Estudantes e professores do Cieps tiveram a oportunidade de participar de várias atividades na UFSB, bem como estudantes das licenciaturas da UFSB passaram a ter o colégio como um centro de formação onde desenvolvem parte do estágio docente sob a supervisão de um(a) professor(a) do Cieps.

O Cieps tornou-se um centro de referência nacional e internacional com visitas de representantes do Ministério da Educação, senadores, deputados federais e estaduais, governador da Bahia, além de vários pesquisadores de universidades brasileiras e estrangeiras – do Canadá, Estados Unidos, Portugal e Uruguai.

Conforme descrito na avaliação dos estudantes e docentes do Cieps, muitos desafios foram enfrentados nos três primeiros anos de implementação e muitos outros precisam ser superados. Contudo, o projeto foi avaliado positivamente pela comunidade escolar, pela SEC e pela UFSB.

A UFSB e a SEC, ao propor aos professores da educação básica e superior uma ligação estreita com os saberes produzidos na universidade e na escola básica, valorizam ambos os professores. Essas instituições, por meio dos CIEs, vêm atuando como fomentadoras de práticas pedagógicas inclusivas e colaborativas, além de mostrarem, por meio dessa experiência dos três complexos, que é essas parcerias são possíveis.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline *et al.* *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- MOLL, Jaqueline; LECLERC, Gesuína. Diversidade e tempo integral: a garantia dos direitos sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 7, n. 13, p. 291-304, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/306/476>. Acesso em: 21 mar. 2018.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Complexos Integrados de Educação – Convênio UFSB-SEC: proposta pedagógica*. Itabuna: UFSB, 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação Integral, Tempo integral e Paulo Freire: Os desafios da articulação conhecimento-tempo-território. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 82-107, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 21 mar. 2018.

ZUCCHETTI, Dinora Teresa. A educação integral no Brasil. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1353-1360, out./dez. 2013. Resenha da obra: MOLL, Jaqueline *et al.* *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217562362013000400018&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 fev. 2018.

CAPÍTULO 13

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS DO PROJETO PAULO FREIRE NA UFSB

por uma pedagogia da possibilidade

EDISON TORRES CAMACHO

FABIANA LIMA

GLADYS MARQUISIO CILINTANO

MARINA MIRANDA

INTRODUÇÃO

A formação docente na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) foi concebida desde o *Plano Orientador* (2014),¹ em perspectiva interdisciplinar, no sentido de possibilitar, pela experiência formativa por áreas de conhecimento, a flexibilização do currículo da escola básica, através de itinerários pedagógicos diversos marcados pelo diálogo intepistêmico com espaços educacionais dos

1 Documento institucional utilizado como balizador das ações iniciais na UFSB que traz o organograma e o arcabouço teórico-metodológico do modelo da universidade, em termos curriculares, pedagógicos, acadêmicos e administrativos. Concebida enquanto universidade comprometida com a recriação da educação superior pública brasileira, no sentido de ser vetor de integração social e de promoção da condição humana. Nesse documento, portanto, não só o formato institucional é descrito e contextualizado como sobretudo os princípios que deram forma a um modelo de ensino universitário de percurso interdisciplinar e comprometido com a formação de uma consciência cidadã e planetária são amplamente discutidos.

territórios sul e extremo sul da Bahia. Estabeleceu-se, portanto, com as Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) na UFSB, um espaço de formação docente limítrofe, marcado pela construção de um diálogo produtivo entre a universidade e a educação básica pública, tanto através da Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede Cuni)² quanto, posteriormente, a partir de negociação da universidade com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), pelo trabalho em parceria com os Complexos Integrados de Educação (CIEs),³ escolas estaduais de ensino médio que passaram de modelo regular multitempo de ensino à escola de tempo integral com perspectiva curricular integradora de saberes e práticas.

Nesse contexto de ampla abrangência, a formação de professores na UFSB tem buscado lidar academicamente com os desafios do campo profissional da docência na contemporaneidade. Para o português António Nóvoa (2017), uma das principais questões da formação docente no século XXI se relaciona com a criação de uma zona de fronteira, entre a universidade e as escolas, enquanto um lugar de produção da profissão professor, considerando as dimensões formativas, de construção da identidade docente enquanto afirmação e reconhecimento público dessa atividade profissional.

Essa maneira de conceber e encaminhar a formação docente, nos três primeiros anos de UFSB, relaciona-se intimamente ao fato de que essa universidade de projeto popular, desde sua origem, se propôs extensionista, ou seja, nasceu institucionalmente enquanto espaço acadêmico comprometido com a integração social. Por isso mesmo, está empenhada em romper com a concepção mais comum de extensão dominante na universidade pública brasileira, ao instituir protocolos extensionistas tanto nas ações acadêmicas cotidianas de ensino e pesquisa quanto no próprio currículo constituído por componentes curriculares concebidos para produzir, além de discussão científico-intelectual, formas de intervenção para transformação e desenvolvimento regional.

2 A Rede Cuni se constitui enquanto uma rede de espaços descentralizados da UFSB, sediados em escolas públicas de ensino médio das regiões sul e extremo sul da Bahia. A seleção de estudantes para a Rede Cuni é específica, via Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Sistema de Seleção Unificada (Sisu), com seleção de vagas de 85% de estudantes de escola pública da região nos três primeiros anos da UFSB e de 75%, desde 2018. Ver, na Parte III deste livro, o texto “Colégios universitários e o enraizamento territorial da UFSB”.

3 Os CIEs são escolas-sede da Rede Cuni que possuem gestão pedagógica compartilhada com a UFSB desde 2016. Elas passaram a ser escolas de tempo estendido com perspectiva educacional integral e integradora de conhecimentos, saberes e práticas. Hoje, o Decreto nº 16.718/2016 do estado da Bahia dispõe sobre a instituição e organização dos CIEs. No âmbito territorial da UFSB, situam-se três CIEs – Itabuna, Itamaraju e Porto Seguro –, que têm se constituído em território educacional no qual se desenvolve relação sistêmica entre a escola básica e o ensino superior, retroalimentando as ações dos(as) professores(as) em formação das LIs, dos docentes e estudantes das escolas e da UFSB. Ver os dois textos anteriores neste livro: “Transições paradigmáticas entre a universidade e a escola” e “O Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro e o compromisso com a educação básica na UFSB”.

Assim, não só a noção de uma universidade extensiva à educação básica, através do espaço dos Colégios Universitários (Cunis), como também o desenvolvimento de práticas acadêmico-pedagógicas em diálogo com as escolas da região funcionou como espaço de potência para se pensar um formato inclusivo de mobilidade acadêmica internacional para a formação docente. Dessa forma, na UFSB, entre 2014 e 2017 sobretudo, os processos de ensino, pesquisa e criação se deram num contexto de integração social, educacional, científica, artístico-cultural com os territórios sul e extremo sul da Bahia. Foi, aliás, nesse contexto integracionista que um projeto de mobilidade acadêmica como o Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica Internacional (PPF) foi gestado e se desenvolveu no ano de 2017.

Levando em consideração as especificidades da formação docente e a concepção integradora do currículo da UFSB, a este capítulo caberá discutir o PPF em diferentes perspectivas, levando em consideração tanto estratégias de gestão quanto a palavra autoral dos diversos sujeitos participantes desse projeto inovador, através das cartas de intenção e de entrevistas, que trazem subjacentes experiências únicas de formação docente por imersão em território educacional estrangeiro. Dessa forma, as perspectivas discursivas heterogêneas dispostas no decorrer deste capítulo apontam, de forma integradora, para uma pedagogia da possibilidade⁴ de encontros e construção de novas formas de se estabelecer formação docente inicial e continuada no Brasil e no Uruguai, país parceiro para o desenvolvimento desse programa-piloto em 2017.

Além da descrição dos processos de gestão de um projeto de mobilidade acadêmica de formato diferenciado, as reflexões dos próprios participantes serão analisadas, sob a égide da educação popular proposta por Paulo Freire e da formação docente enquanto dimensão formativa continuamente aberta. No fechamento do artigo, os companheiros gestores do Uruguai, país onde a pedagogia da possibilidade tomou corpo nas experiências de imersão educacional de licenciandos(as) da UFSB, professores(as) dos CIEs (SEC-BA), bem como das equipes gestoras e técnicas da UFSB, inscrevem a própria avaliação dos processos do PPF negociados entre a UFSB e o Conselho de Formação em Educação daquele país.

4 “Pedagogia da possibilidade” foi um termo recorrente que atravessou os textos dos autores uruguayos. O trato conceitual cunhou-se em proposição metafórica etnometodológica, pois as experiências de formação foram edificadas na diversidade, nas diferenças sociais e culturais dos sujeitos dos dois países da América Latina – Brasil e Uruguai. Essa pedagogia situa-se na concreticidade (concretude?) das plurinarrativas dos diferentes sujeitos participantes dessa rica experiência. Soma-se à pedagogia da possibilidade a multirreferencialidade dos conhecimentos, tradições, saberes, conceitos e subjetividades no vivido-concebido em etnoaprendizagens, no que se refere à concepção de mundo, de formação humana e de compreensão das relações sociais. Esse fluxo epistemológico foi tecido nas incertezas do processo de construção das ações e na confiança em uma educação baseada na troca, no diálogo, na trança internacional e latino-americana de maneiras distintas de se pensar educação como prática para a liberdade.

GESTÃO COLABORATIVA DO PROJETO PAULO FREIRE NA UFSB

O PFF para Formação de Professores, iniciativa da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) em parceria com Ministérios da Educação desses países, foi desenvolvido na UFSB em 2017 com formato diferenciado, ao conjugar pela primeira vez formação docente inicial e continuada, com a participação tanto de estudantes das LIs quanto de professores(as) dos CIEs – SEC-BA/UFSB.⁵ Assim, mobilidade acadêmica internacional para o profissional docente significou dar formato a dois princípios teórico-metodológicos que pautaram a criação dessa instituição federal de ensino: compromisso com a educação básica e criação de políticas inclusivas para estudantes provenientes de segmentos sociais/étnico-raciais⁶ com pouca ou nenhuma tradição acadêmica no ensino superior público brasileiro. No decorrer do desenvolvimento desse programa-piloto, que incluiu diversos segmentos da comunidade acadêmica estendida da UFSB, ampliada até o chão das escolas parceiras, foi necessário lidar com inúmeros desafios, de natureza pedagógica, conceitual, administrativa, técnica e política.

Diante disso, o estabelecimento de critérios para a composição de uma delegação de estudantes das LIs da UFSB e professores(as) que atuam na educação básica implicou o empenho de potencializar esses sujeitos em suas identidades estudantis e profissionais docentes. Ao mesmo tempo, tornou-se imperioso refletir sobre o direcionamento metodológico da seleção dos(as) licenciandos(as), dos(as) professores(as) da SEC-BA e dos(as) professores(as) da UFSB que compuseram a equipe técnica do PFF, na medida em que era sabido que, no bojo do processo seletivo, haveria de se compor estratégias de inclusão dos sujeitos interligadas às políticas afirmativas da UFSB.

Nesse contexto, o primeiro grande questionamento da equipe gestora foi: de que maneira construir um processo seletivo colocando como princípios balizadores políticas inclusivas e reflexão acerca da própria identidade profissional docente? Essa questão requereu tanto considerar a qualidade da educação

5 O PFF para a Formação de Professores chegou na UFSB, a partir de negociação do ex-reitor Naomar de Almeida-Filho com a OEI e o Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Educação Superior (Sesu), para que fosse desenvolvido, durante o ano letivo de 2017, programa-piloto de mobilidade acadêmica para LIs da UFSB, a ser avaliado como possível formato de mobilidade internacional para formação docente, na medida em que incluiria formação docente inicial (estudantes das LIs) e formação docente continuada (professores da SEC-BA).

6 Neste artigo, será usado o conceito de raça associado ao de etnia, embora cada um dos dois possa aparecer separadamente em determinados enunciados. Acompanhando o pensamento de Antônio Sérgio Guimarães (2003), Kabengele Munanga (2004) e Nilma Lino Gomes (1995, 2017), raça não é utilizada aqui como categoria biológica consagrada pelo cientificismo do século XIX, mas como categoria analítica que objetiva tratar do caso específico brasileiro, no qual a ideia de raça funciona como operador ideológico delimitador de espaços sociais e formulador de atitudes de exclusão. Dentro de tal perspectiva analítica, utilizar uma palavra corrente no contexto social e que carrega em si critérios de discriminação possibilita observar, de maneira crítica, os pilares que fundamentam ideologias racistas.

básica no sul e extremo sul do estado da Bahia, quanto a necessidade de conjugar formação docente inicial e continuada para o desenvolvimento de experiências formativas entre a universidade e a escola básica, em território estrangeiro – no caso, o Uruguai –, considerando as realidades educacionais e culturais díspares.

Para a gestão da complexidade que envolvia o PPF, foi instituída oficialmente na UFSB, em junho de 2017, a Comissão Projeto Paulo Freire UFSB/OEI/MEC/SEC-BA, composta por dois(duas) servidores(as) técnico-administrativos(as) e dois(duas) servidores(as) docentes, com o intuito de pensar o programa levando em consideração o direcionamento da formação docente interdisciplinar e em diálogo constante com a escola básica, através do estágio supervisionado, de componentes curriculares cujo desenvolvimento se dá a partir de atividades de intervenção nas escolas parceiras e da participação gestora nos CIEs. A essa comissão, também coube a negociação dos processos formativos da mobilidade acadêmica com a equipe do Uruguai. Dessa forma, o planejamento estratégico do PPF ganhou formato colaborativo, na experiência de trânsito cultural para formação docente, com todas as ações e decisões tendo sido pensadas coletivamente, tanto com os segmentos docentes, estudantis e técnico-administrativos da UFSB quanto com a equipe do Conselho de Formação em Educação – Administração Nacional de Educação Pública, Uruguai.

Para a construção dos critérios de seleção dos participantes e do plano de trabalho a ser realizado/vivenciado no país parceiro, foi necessário pensar os sujeitos docentes – licenciandos(as), servidores(as) da SEC-BA e da UFSB – situados em suas territorialidades, politicamente responsáveis pela construção autônoma da práxis pedagógica, propondo pautas de (re)construção de identidades profissionais, a partir da escrita de si, sob a forma de cartas de intenção. O biografar-se profissionalmente, no caso da experiência da docência enquanto atividade profissional do humano (NÓVOA, 2017), possibilitou a mobilização de meios teórico-práticos para a emancipação do profissional docente.

Dessa forma, o trânsito cultural proporcionado pela mobilidade acadêmica também significou transe discursivo do profissional docente, de si para o outro; do chão da escola à universidade; de um país de língua portuguesa a um país de língua espanhola. A prospecção do planejamento vinculou-se aos pressupostos do projeto político institucional, na rede conceitual de Boaventura Santos (2010), tramado na etnodiversidade, epistemodiversidade, multiculturalismo e interdisciplinaridade. A partir da escrita como ato criativo, acentua-se a compreensão crítica da realidade vivenciada pelos sujeitos participantes do PPF, contrastando uma realidade estrangeira no Uruguai outrora sonhada com uma realidade experienciada pelos estudantes bolsistas durante o período da mobilidade acadêmica, mesmo com pouco domínio do idioma espanhol. Por isso mesmo, o primeiro encaminhamento gestor, que, inclusive, deu forma a muitos outros, foi o de que o PPF na UFSB seria pautado por uma seleção de participantes que se afastaria do direcionamento meritocrático tradicional nas universidades brasileiras, baseado no uso do coeficiente de rendimento como critério eliminatório e na utilização de

exame de proficiência em língua estrangeira como fator de seleção e classificação para programas de mobilidade acadêmica internacional. Ao invés disso, apostou-se na possibilidade de diálogo com os educadores do país estrangeiro, mesmo a partir da diferença linguística, e valorizou-se a identidade docente dos participantes através das cartas de intenção para ingresso no programa.

Nessa e em outras questões que envolveram processos de decisão no PPF, o planejamento do trabalho com a equipe do Uruguai foi crucial para que o programa de mobilidade tenha se construído sob novo paradigma. Em contexto colaborativo, o projeto foi organizado por momentos formativos diversos, chamados de rodas de conversa formativas, anteriores e posteriores ao período de intercâmbio propriamente dito no Uruguai, destinadas aos bolsistas de mobilidade com o intuito de construir aporte teórico-metodológico para a produção dos planos de trabalho condizentes com os interesses educacionais e acadêmicos de cada participante, bem como, no fim do projeto, avaliar as experiências formativas, culturais e linguísticas que o PPF tinha proporcionado para a trajetória profissional dos(as) docentes em formação inicial e continuada. Além dos momentos formativos, foi disponibilizado para toda a equipe curso básico de espanhol, com o intuito de ampliar processos dialógicos no país parceiro durante o intercâmbio docente.

CONSTRUINDO A SUBJETIVIDADE DOCENTE ENTRE FRONTEIRAS

O encaminhamento das ações acabou por gerar questionamentos metodológicos, dentre os quais: como construir um plano de trabalho na educação implicado a uma realidade desconhecida, o Uruguai? Como resposta, propomos valorizar as potencialidades formativas dos(as) participantes em projetos próprios, constituídos no âmbito das diversificadas experiências de docência. No contexto dessa proposição, será oportuno observar, na análise das cartas, os percursos formativos que elas possibilitaram trilhar, a partir dos princípios teórico-metodológicos das LIs, na interface sistêmica com a educação básica, na articulação interinstitucional, nas atividades extensionistas de ensino, pesquisa, criação realizadas no decorrer da formação, compreendendo os bolsistas da mobilidade como partícipes de processos pedagógicos pautados por práticas ativas de ensino-aprendizagem, conforme pressupostos freireanos da *Pedagogia da autonomia*, que aposta em:

[...] metodologias dialéticas de ação e reflexão – em outras palavras, uma práxis visando a transformação do sujeito humano. Trata-se de uma reflexão crítica sobre a relação de educadores e educandos, como sujeitos autônomos e corresponsáveis. Freire enfatiza práticas pedagógicas, orientadas por uma postura política de humanismo crítico e de ética universalista, com o objetivo de desenvolver a autonomia, competência e capacidade crítica num contexto de valorização da cultura. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 22)

Para além da seleção pela escrita da carta, constituíram-se outros dispositivos formativos, implicados a uma experiência em processo na tríade planejamento-acompanhamento-avaliação da formação. Dessa forma, ampliou-se o trabalho a uma proposta ainda mais ousada: acompanhar, a partir de escritas formativas, não só o processo seletivo, mas a narração das expectativas e experiências no país de mobilidade, dando forma a percursos educativos compostos por sentimentos, estranhamentos, proximidades e prospecções para a construção da subjetividade docente.

Vejamos o que se escreveu na primeira convocação de roda de conversa formativa com os professores da educação básica, aberta a toda a comunidade acadêmica:

É com enorme prazer que, depois de 5 meses de trabalho da Comissão Projeto Paulo Freire, vos convidamos para participar da Iª Roda de Conversa Formativa do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica Internacional para as Licenciaturas Interdisciplinares, que acontecerá entre os dias 12 e 13/09/2017, no Campus Jorge Amado (Itabuna-BA). Este primeiro evento de formação docente do Projeto Paulo Freire será direcionado aos professores/as da SEC/BA e aberto à participação de toda a comunidade acadêmica, sobretudo metapresencialmente. Durante a Roda Formativa, incentivar-se-á o protagonismo da/os docentes selecionada/os nos Complexos Integrados de Educação como preparação do intercâmbio pedagógico-acadêmico, previsto para o final de setembro no Uruguai. (LIMA, 2017)

O princípio da circularidade nas práticas de saberes exercidas pelos povos de ancestralidades negras e indígenas, pautado nos valores civilizatórios cerzidos em comunalidade, se constituiu em formato adequado para uma troca de saberes baseada em relações de poder desierarquizadas. Assim, a pedagogia da roda implicou abordagem metodológica “desde dentro para desde fora” no “vivido e concebido” (SOUZA, 2005), ou seja, as subjetividades em círculo se tornaram discursos, saberes, práticas educacionais transformadoras, durante o intercâmbio no Uruguai e depois, em ações na USFB ou nas escolas.

Essas vivências apontam para compreensão ética das interações dos saberes numa perspectiva formativa consciente, reconhecendo os sujeitos em suas evidências epistemológicas, como contributos da tessitura de seus modos de existências e resistências. Tal metodologia possibilitou partilhas culturais consensuais entre todos os sujeitos aprendentes. (SANTOS, 2004) Por esse ponto de vista, a metodologia “desde dentro para desde fora” permitiu reflexão aprofundada sobre as nossas especificidades culturais e educativas, nas proposições dialógicas para reconhecer o sentido da alteridade, uma vez que foram vivenciadas diferentes experiências em um país vizinho.

O formato dado ao projeto piloto de mobilidade acadêmica desenvolvido na UFSB, como foi possível observar, implicou gestão participativa dos processos e ações; experiências formativas que objetivaram trabalhar a autonomia de cada um(a) dos(as) docentes em formação inicial e continuada, bem como criação de

critérios de seleção e participação no projeto que se coadunassem com o perfil inclusivo e popular da universidade, desenhado desde o seu *Plano Orientador*. As avaliações positivas de todo o processo, como poderão ser vistas nas cartas analisadas a seguir, demonstram que, apesar dos inúmeros desafios, o PPF na UFSB logrou êxito em termos de formação docente por imersão em realidade educacional estrangeira.

AUTORIAS DE FORMAÇÃO

O potencial de formação do projeto de mobilidade Paulo Freire atentou-se para a ênfase na subjetividade dos sujeitos participantes, pelo reconhecimento da diversidade cultural, étnico-racial e religiosa, de diferentes lugares de memória das comunidades tradicionais, saberes contemplados pelas matrizes curriculares tanto das LIs da UFSB quanto dos CIEs. Para além, principalmente no que concerne à produção das epistemologias dos saberes docentes, em interface sistêmica com a educação básica, refletimos as políticas articuladas entre o ensino superior e a educação básica, expostas no Plano Nacional de Educação e Planos Municipais de Educação. Atentou-se também para a prática docente dos(as) licenciandos(as) e professores(as) em experiência educativa nas rodas de conversa formativa, relacionando conjuntamente as experiências a serem vividas em um país fronteiriço com o Brasil, mas com realidade educacional diferenciada.

Essa proposta de trabalho de formação e observação da prática docente se inspirou na experiência formativa freireana da obra *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo* (1978). O fio condutor literário da escrita formativa somou-se à reflexão de pensar a construção de identidade étnico-racial dos(as) estudantes e professores(as) baianos(as) enquanto protagonistas da própria formação em território uruguaio, tecendo simbolicamente outras escritas, relatando desejos, sonhos e projeções futuras em seus percursos docentes através das ações experienciadas no PPF.

Desse modo, a opção da equipe gestora do PPF quanto à seleção dos participantes foi a escrita de carta, considerando que esse gênero discursivo é muito valioso, uma vez que aproxima sujeitos por ser um texto que comunica a destinatários, leva à rememoração da própria prática profissional ou trajetória estudantil. Vejamos:

Oi, tudo bem?

Me chamo Flor de Liz,⁷ tenho 22 anos e curso Licenciatura Interdisciplinar em Matemática, Computação e suas Tecnologias pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Sou veterana das primeiras turmas que

7 Os nomes dos remetentes das cartas foram substituídos por nomes de flores, exceto o nome de uma das autoras deste capítulo. A intenção é preservar a identidade oficial dos participantes, na medida em que o que importa é compreender como, através das narrativas das cartas, tem se construído a formação docente na UFSB.

ingressaram no Cuni Cabrália e abraçaram o projeto de uma nova universidade em 2014, com uma ideia diferente em relação à formação de seus acadêmicos, pautada nos pensamentos e ensinamentos de Paulo Freire e Anísio Teixeira, que propunham um modelo revolucionário de ensino e formação.

No trecho anterior, a estudante reitera a lógica de reflexão das equipes técnica e gestora do PPF em torno da importância desse gênero e de sua validade no campo da pesquisa em educação. Ao situar o percurso estudantil docente na UFSB, em outro recorte da carta, Flor de Liz dialoga com uma das proposições da *Carta de Fundação*, na sua razão de ser:

[...] oferecer formação acadêmica, educação continuada e habilitação profissional nos diferentes campos de conhecimento e atuação, nos níveis de graduação e pós-graduação, mediante modelos pedagógicos e estratégias de ensino-aprendizagem eficientes e criativos, educando para a responsabilidade social e ambiental.⁸

Eis a composição do diálogo:

Durante esses quase três anos, muitas foram as experiências enriquecedoras que fizeram parte da minha vida acadêmica, tanto dentro quanto fora da universidade. Congressos, fóruns, palestras, monitorias e, o mais importante de todos, o estágio supervisionado têm contribuído para a minha formação docente, tecendo de forma extraordinária a minha visão enquanto futura educadora matemática.

A primeira dessas experiências foi em julho de 2015, quando fui monitora no I Fórum Social da UFSB. Ali foram discutidos o fortalecimento e ampliação da parceria entre a universidade e a sociedade ao redor dela, criando, assim, uma agenda para o desenvolvimento e sustentabilidade regional. Pude, nesse momento, fortalecer e responder alguns poucos questionamentos que ainda me restavam sobre o real projeto e papel da universidade a partir de diálogos muito proveitosos sobre diversidade, inclusão e equidade, temas fundamentais que sempre devem ter espaço para discussão no meio educacional.

A opção por fomentar a escrita da carta pelos sujeitos e entre os sujeitos da formação implica observar criticamente argumentos construídos no âmbito da vivência acadêmica e escolar sobre processos formativos. Esse gênero de escrita impõe uma intensidade na composição textual, para argumentar, expressar modos e manejos de vida, visões de mundo a alguém que precisa ser aproximado dos contextos de existências dos(as) autores(as). Isso se percebe nesta escrita comovente da estudante:

8 Carta de Fundação/UFSB, em 26 de fevereiro de 2014.

Mais adiante, após outras situações, como a 12ª semana Nacional de Ciências e Tecnologia – na qual fui monitora –, em outubro de 2015, e o início do estágio supervisionado, no início de 2016 (o qual falarei em mais detalhes adiante), participei da 68ª Reunião Anual da SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência) em junho de 2016, na própria UFSB, como monitora mais uma vez, e em uma das oficinas, essa sobre o autismo. Foi uma das semanas mais incríveis da minha caminhada universitária, pelas mais variadas razões: a abertura sensacional, o ambiente repleto de opções para busca de conhecimento, as tendas muito bem montadas e equipadas, a grande variedade de oficinas e o fato de ser na minha ‘casa’. Em meio a tudo isso, participei de uma oficina muito significativa e importante para o meu desenvolvimento acadêmico. O assunto era o autismo e as formas de trabalhar com essa realidade em sala de aula. Um universo totalmente novo para mim, que nunca tive contato com o assunto, o que fez valer ainda mais a pena essa semana. [...] Sendo assim, após demonstrar um pouco do meu percurso acadêmico, gostaria de concluir esta breve carta com o desejo de, futuramente, incluir mais uma experiência (essa totalmente nova e extraordinária, sem tirar a importância das anteriores) em meu currículo: o Projeto Paulo Freire. Conhecer outro país – nesse caso, o Uruguai –, aprender uma nova língua, vivenciar um pouco outra cultura, outra realidade, mas, acima de tudo, ter contato com diferentes formas de pensar a educação e, além disso, internacionalizar e transmitir as ideias trabalhadas na UFSB e durante o meu estágio – todos esses motivos me fazem querer bastante participar deste intercâmbio, tendo em vista que será uma experiência de um teor e conteúdo enriquecedor simplesmente imensurável e significativo para incluir na minha bagagem enquanto docente em formação. Agradeço a atenção e aqui finalizo a minha carta.⁹

A rica experiência da licenciada de Matemática e Computação e suas Tecnologias se relaciona intimamente ao formato inclusivo da graduação que ela cursa e da universidade onde ela vivencia processos acadêmicos, compreendendo a experiência formativa docente para a autonomia e promoção da igualdade, em amplo sentido, não somente restrito a atividades, cursos e componentes curriculares relacionados a essa formação docente. As cartas de intenção demonstram que a construção da escrita requer inúmeras condições de produção. Estudante de outra área de conhecimento docente, Flor de Lótus dialoga com seus interlocutores sobre percursos de formação. Eis um talho da narrativa do estudante:

[...] Participar de um programa como este, além de contribuir significativamente para o meu desenvolvimento enquanto professor de Linguagens, traria benefícios imensuráveis para o desenvolvimento de novos projetos educativos envolvendo a língua espanhola, partindo do princípio [de] que

9 Fragmento da carta datada em 3 de setembro de 2017.

o ensino desta língua é, por lei, obrigatório e deve ser ensinado nas escolas como segunda língua.

Durante a estadia do Uruguai, pretendendo observar como funciona o ensino de língua espanhola como língua materna e/ou para estrangeiros e também de outras línguas, como o inglês, por exemplo, que é uma língua internacional. Além destas observações, estar inserido neste país me proporcionará vivenciar suas práticas culturais e seus costumes, partindo do princípio [de] que, no momento de ensinar e aprender uma língua, também é preciso levar em consideração seus aspectos sociais e culturais. As práticas que serão observadas servirão de aporte para o desenvolvimento de projetos de imersão na língua e cultura espanhola, que posteriormente serão desenvolvidos nas escolas de Porto Seguro, sobretudo nos Complexos Integrados de Educação, trazendo, assim, novas perspectivas para o ensino de espanhol nas escola[s] da região. A minha participação neste projeto ampliará significativamente meus conhecimentos e minhas práticas educacionais na área de língua estrangeira e será importantíssima para que eu possa desenvolver projetos que ajudarão a trazer benefícios também para a comunidade [a] que estou me propondo a ensinar. Esse intercâmbio será a consolidação de tudo que sonhei durante esses três anos [em] que estudo na UFSB. Desde o momento em que eu entrei na universidade, sempre sonhei com o momento em que eu seria convidado a mergulhar de cabeça nas oportunidades que fariam de mim um bom professor. Estou tendo, pela primeira vez, a oportunidade de me desenvolver intelectualmente para disseminar o conhecimento entre as pessoas, trazendo comigo experiências que me ajudarão na construção de processos educativos mais eficientes e coesos com os objetivos de uma educação de qualidade e emancipadora.

Essa composição discursiva comporta concepção de formação docente enquanto processo a ser compartilhado coletivamente. Nesse contexto, o autor aproxima-se do interlocutor alicerçando um compromisso social marcado por seu engajamento com as comunidades educacionais onde atua, comprometido com educação emancipadora.

Em um outro discurso formativo, a professora Rosa Amarela, do CIE de Itamaraju, dinamiza concepções fixas de qualidade em educação. Vejamos seus pontos de vista formativos:

[...] Ao longo de toda a minha prática pedagógica, sempre existiu o desejo de superar paradigmas cristalizados e ultrapassados que nos impossibilitam trilhar para a construção/implantação de uma nova 'expressão' do processo ensino e aprendizagem, tendo como foco o aluno, sujeito de sua aprendizagem e do professor que reconhece e assegura esse direito de aprender. Muitos cursos de formação continuada e em serviço, quatro especializações e tomada de posição frente uma práxis, para a conquista de uma educação de qualidade e equidade, forjaram minha docência, mas nada foi tão impactante quanto fazer parte da implantação e implementação dos CIEs pela UFSB, que traz em sua proposta, como alguns de seus objetivos, oferecer

oportunidades iguais a todos os diferentes grupos e indivíduos, com maior preocupação com o sujeito que aprende a aprender, com o tipo de homem que estamos formando e/para em que sociedade ele vai atuar e viver, não só gozando de direitos civis e políticos, porém, acima de tudo, como se portar frente a esses mesmos direitos, conquistados para si e para o outro, porque, nessa escola, tudo é possível para que a aprendizagem realmente aconteça; tudo é possível para que haja a consolidação do respeito humano e nela não se cria[m] alunos para servir, mas [se] estabelece[m] relações com sujeitos críticos, posicionados e resistentes a toda e qualquer forma de exclusão, conhecedores e percebedores da realidade que os cerca. Pertencer a esse projeto me fez perceber que, se não me burilar, me remexer, me ‘transformar’, não ficarei apta/satisfeita na construção dessa escola.¹⁰

O percurso dessa profissional remete à dinâmica de sua biografia educativa e acentua o envolvimento particular dela, apostando em novas abordagens reflexivas para educação, envolvida com sua realidade, ávida por novos desafios a serem somados ao seu processo de formação, considerando significativo assumir e vivenciar processos fluidos e transformadores para a qualidade das práticas pedagógicas, sempre construídas de acordo com diferentes historicidades. Em outro ponto da narrativa, reitera seu compromisso com a educação brasileira e pleiteia a vaga para participar do projeto exatamente por ter construído sua identidade docente perpassada por práticas educacionais que consideram a dimensão coletiva da educação:

Vivemos, no Brasil, um momento peculiar em relação às questões democráticas e sua construção enquanto noção de pertencimento de todo um povo. Muitas são as fragilidades envolvidas no que concerne à definição da função da escola e seu papel frente às suas finalidades sociais. Participar do Projeto Paulo Freire, no Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional, enquanto docente nessa conjuntura, coaduna com as necessidades pessoais de formação continuada em serviço para prosseguir atuando proativamente no Ciei [Complexo Integrado de Educação de Itamaraju].¹¹

Conforme é possível perceber nos textos elencados, carta é sempre uma fenda da realidade. Por não caber o todo em si, ela sempre se abre ao percurso, aberta à história de um processo, a um tempo histórico. Por isso, esse gênero textual possibilita escrita densa consigo para expressar ao outro – o interlocutor – em diálogo fluido historicamente situado. Através dessa expressividade narrativa, tornam-se discurso lutas e ganhos cotidianos, e é nesse exercício dialógico que se adensa e propaga a nossa historicidade profissional ao outro.

10 Fragmento da carta da professora Rosa Amarela, CIE Itamaraju, 14 de agosto de 2017.

11 Fragmento da carta datada em 14 de agosto de 2017.

Desse modo, eis a proposta da carta de uma das autoras deste capítulo para pleitear a vaga na equipe técnica como docente da área de humanidades, no sentido de partilhar essa experiência formativa no país estrangeiro. O propósito foi de fato instituir um pacto com a educação, a partir de projeto formativo coletivo. Nessa via, em um dos trechos da carta, criou-se um diálogo imaginário na escrita, como se Paulo Freire fosse o principal destinatário. Por isso, iniciou-se a carta tendo esse educador como personagem dialógico:

‘Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém que atua). É sabendo que se sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. [...] O homem, como ser histórico inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como um saber novo. Há, portanto, uma sucessão constante de saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo’ (Freire, 1981, p. 47).

A reflexão de Paulo Freire me desafia a pensar os processos de produção de conhecimento, processos do ensino-aprendizagem, implicados no ofício de ser professora, fiado em inventário de experiências docentes e histórias de vida. Sendo assim, esta escrita torna-se desafiadora, por me conceber uma viagem, viagem de investigação do labor pedagógico, nas recordações-referências, na ancoragem de tecer uma escrita de coragem arriscando-me a pensar as experiências contempladas aos objetivos ontológicos, pedagógicos e políticos, na dialética entre a proximidade e a distância da potencialidade discursiva, na sabedoria deste autor, refletindo a antropologia do meu saber profissional que certamente se renovará estando neste saber de experiência, em um projeto tão arrojado de produção de autorias e autonomies docentes na relação com o Outro. Então, inicio esta conversa pensando em refazer o percurso da formação inicial por algumas experiências esbarradas no campo de saberes e práticas com estudantes e professores. Neste ponto, tenho que concordar com Freire que, em educação, por mais que se estude, tudo é sempre novo.¹²

A intenção foi aproximar os interlocutores reais que fariam a leitura da carta – integrantes da Comissão Projeto Paulo Freire – à intenção da escrita – uma conversa formativa. Para esse respaldo, abriu-se um diálogo ficcional com Paulo Freire. O resgate feito da leitura da obra *Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo* foi o modo de construção e convocação dos leitores a perceberem a densidade, o aprofundamento para se pensar a formação humana. Naquela obra de Freire, a carta foi o instrumento didático para constituição de processos que se desenvolveram em meio à criação e recriação de

12 Fragmento da carta de Marina Miranda, setembro de 2017.

práticas político-pedagógicas. Dessa forma, ler o planejamento do Paulo Freire para a formação em Guiné-Bissau abriu horizontes aos pressupostos filosóficos, antropológicos e políticos imbricados ao ato de ensinar. Na carta enviada para a seleção da equipe técnica do PPF, a consciência alcançada pela autora nos anos de prática docente a levou a refletir sobre o saber local, a valorização da identidade, o sentimento de pertença, a relação de alteridade, o reconhecimento das historicidades e ontologias no processo de reflexão formativa, a partir do ato de aprender e ensinar.

Por ser a carta da professora da UFSB contraponto dialógico à carta de Freire, vale retomar parte do prefácio da obra citada, assegurando a identificação da autora com processos educacionais descolonizadores, em fragmento que, ao trazer a noção de encontro com países africanos, Freire (1978) expressa a profunda identificação do seu corpo com corpos de negro-africanos, em discurso formativo docente biografado:

Meu primeiro encontro com a África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado. Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Na verdade, na medida em que, deixando o aeroporto de Dar es Salaam, há cinco anos passados, em direção ao 'campus' da universidade, atravessava a cidade, ela ia se desdobrando ante mim como algo que eu revia e em que me reencontrava. Daquele momento em diante, as mais mínimas coisas – velhas conhecidas – começaram a falar a mim, de mim. A cor do céu, o verde-azul do mar, os coqueiros, as mangueiras, os cajueiros, o perfume de suas flores, o cheiro da terra; as bananas, entre elas a minha bem amada banana-maçã; o peixe ao leite de coco; os gafanhotos pulando na grama rasteira; o gíngar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-la, 'desenhando o mundo', a presença, entre as massas populares, da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que eu era mais africano do que pensava. Naturalmente, não foram apenas estes aspectos, para alguns puramente sentimentalistas, na verdade, contudo, muito mais do que isto, que me afetaram naquele encontro que era um reencontro comigo mesmo.

A carta, portanto, demonstra que a leitura movimenta a consciência, possibilitando a reflexão do exercício da ética e da estética humana concreta, equânimes a uma ação educativa libertadora. O diálogo com Paulo Freire através desse gênero textual se deu tanto no nível discursivo quanto no nível dos princípios educacionais que dão forma a práticas libertadoras, descolonizadoras, comprometidas com a emancipação em países perpassados pela memória histórica da colonização europeia.

Em outro campo de atuação, a professora Rosa do Deserto, servidora técnica da UFSB que fez parte da Comissão Projeto Paulo Freire, ao refletir sobre o legado cultural agregado na ação educativa do programa de mobilidade, constrói diálogo com as experiências formativas, tendo estado na gestão e planejado todas as etapas do Projeto de Mobilidade Acadêmica, reconhecendo uma falta de elegância humana em alguns aspectos da educação brasileira em comparação com a uruguaia. A ênfase na possibilidade aprender com o modelo, as práticas educacionais e as relações sociais do outro, o Uruguai, se destacam na fala:

Para mim, o que ficou muito muito presente com estada formativa no Uruguai foi o respeito. Por que me chamou muito a atenção como os uruguaios se respeitam, como eles são educados né. Então, eu acho que eu seja uma pessoa que respeite, seja uma pessoa que respeita os outros, mas eu acho que o respeito, tem uma palavra que eu uso muito no meu dia a dia, a elegância, aí todo mundo acha que elegância é tu estar em salto alto, com um bom vestido, uma boa marca... Não. A elegância que eu aprendi desde pequenina com meu pai é a elegância dos gestos, é uma elegância [com] que você trata a outra pessoa, a elegância que você não expõe a outra pessoa, e, quando digo 'expor', eu digo expor um aluno em sala de aula, entende? E tu não precisa expor as notas dos alunos na parede, isso para mim isso eu não nunca fiz. Os alunos, você tem que deixar à vontade. Isso para mim é elegância e respeito, entendestes? [...] Eu acho que, para mim, agregou um pouco mais, né [pequena pausa], que estou querendo né, não sei se vou conseguir grupos que pensem mais parecido comigo, nesse sentido de autoajudar, de se respeitar. Eu acredito que o conhecimento [...] cresce, multiplica-se quando me abro para o outro, quando me abro, aprendo com o outro. Então, isso agregou em mim, um pouco mais, e está muito presente, como quero encontrar um grupo assim, para fazer, né, fora de sala de aula. Estou pensando muito, pensando em montar um grupo de estudos com quem quer que seja, [...] porque acho que a gente tem que ter grupos para crescer, discutir muito mais política no sentido daquela de crescimento, de analisar como está nosso país, como vocês mesmo falaram lá dentro, não conhecem do país vizinho, né, esse sentido mudou em mim, eu quero saber mais dos outros também, quero achar um grupo assim, isso veio mudado em mim.¹³

O sentido da discussão das cartas e discursos sobre o PPF se relaciona aos princípios do *Plano Orientador* da UFSB, no tocante à formação docente e compromisso da universidade com a educação básica, acentuando estratégias formadoras de consciências de si e do outro, constituindo relações de alteridades, nos percursos das aprendizagens em país estrangeiro. Nesse sentido, há que se reconhecer como positiva a decisão de construir processos seletivos do PPF que se afastaram do direcionamento meritocrático tradicional das universidades brasileiras, inclusive públicas. Tal direcionamento fortaleceu as potencialidades

13 Proferida em 16 de junho de 2018.

formativas dos sujeitos em projetos próprios, constituídos por experiências únicas, distintas umas das outras.

No âmbito dessa proposição, a análise das cartas em seus modos de produção de sentidos imbricados nos percursos formativos de cada sujeito possibilitou trilhar, a partir dos princípios teórico-metodológicos discutidos, perspectiva formativa tridimensional, através da dinamização e reconfiguração do que têm sido ensino, pesquisa e extensão nas universidades brasileiras. O que orientou as políticas, ações e decisões gestoras do PPF, como foi possível demonstrar no decorrer desta análise, foi a práxis freireana (re)colocada pelo *Plano Orientador* da UFSB:

[...] metodologias dialéticas de ação e reflexão – em outras palavras, uma práxis visando a transformação do sujeito humano. Trata-se de uma reflexão crítica sobre a relação de educadores e educandos, como sujeitos autônomos e corresponsáveis. Freire enfatiza práticas pedagógicas orientadas por uma postura política, de humanismo crítico e de ética universalista, com o objetivo de desenvolver a autonomia, competência e capacidade crítica num contexto de valorização da cultura. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 22)

Dentro de tal contexto, produziram-se processos formativos humanizados no respeito ao sujeito da aprendizagem, no fortalecimento das identidades sociorraciais, viabilizando formação balizada pelo princípio da igualdade, articulada nas itinerâncias entre a escola e a universidade, pautada pelo respeito aos indivíduos em seus processos de aprendizagem, proporcionando uma formação por dentro da formação (NÓVOA, 1992), uma vez que:

não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 14)

A problemática tecida se acentuou nos diferentes enfoques formativos dos processos de profissionalização de estudantes e professores, nos realces de alteridade, indo ao encontro do outro sujeito, diferente de si, tendo nesses trânsitos conhecimentos implicados, reverberando aprendizagens coletivas. Dessa forma, um dos méritos do PPF foi lidar com as motivações dos sujeitos participantes em seus diferentes propósitos culturais. A diversidade na escrita das cartas, “nos registros de uma experiência em processo”, foi potencial para cada um dos sujeitos, no sentido de construir uma vez mais significados, em seus percursos de professores iniciantes ou em plena atuação na escola básica, sobre as próprias identidades docentes.

Dessa forma, entrecruzaram-se, nas duas primeiras seções deste capítulo, dois movimentos discursivos que se complementam na análise dessa experiência intercultural para a formação docente: um destinado à descrição e criticidade sobre as ações de gestão do programa na UFSB e outro direcionado ao escrutínio dos percursos formativos dos(as) participantes, na busca de compreender não só os impactos dessa mobilidade acadêmica na formação profissional docente inicial e continuada, como também os limites e as potencialidades de um programa como esse, construído a partir de modelo universitário comprometido com trabalho acadêmico sério para segmentos sociais/raciais tradicionalmente excluídos do espaço universitário, através de uma nova maneira de desenvolver formação docente, em contínuo diálogo produtivo entre teoria e prática, universidade e escola.

PEDAGOGIA DA POSSIBILIDADE ENQUANTO (ENTRE)LUGAR

O campo da pedagogia da possibilidade foi a pedra de toque, o alicerce para atar as experiências de formação no PPF. No entanto, qual o campo de reflexão quando se pensa em uma pedagogia da possibilidade?

Pedagogia da possibilidade, conforme delineada pelos(as) educadores(as) parceiros(as) do Uruguai, constrói-se enquanto exercício da experiência na diversidade e nas brechas dos espaços educacionais mais comuns. Nesse sentido, práticas pedagógicas foram exercitadas no estranhamento da cultura, na proximidade-distanciamento, no exercício de alteridade, na tessitura de processos formativos que se potencializam nos espaços incertos e tensos de todo encontro. Assim, a riqueza do discurso em espanhol na seção que se segue traduz o quanto o aparente não saber, na medida em que as equipes de trabalho de ambos os países nunca tinham produzido formato semelhante de programa de mobilidade, levou à construção de saberes, ações e processos formativos diferenciados.

Essa pedagogia em construção requer, portanto, complexidade de reflexão: a possibilidade de novos atos formativos, em que os sujeitos se inserem na produção de saberes e conhecimentos, permitindo a criticidade do ato de conhecer, dando sentido à existência resistente ou resiliente dos docentes, em contínua formação profissional. Possibilidade de refletir sobre o ato de aprender enquanto parte do processo formativo docente, ou seja, uma formação em ato, que se autoriza a autoria. Tal reflexão remete uma vez mais a Nóvoa (1995), quando aponta que “a nossa matéria são as pedras vivas”, pois toda e qualquer formação é autoformação. Por isso, nós, os autores deste capítulo, vibramos com a possibilidade de agregar modos de aprendizagens plurais, buscando cerzir no texto a dialógica polifônica dos professores uruguaios com a de professores, estudantes e servidores técnicos brasileiros, para prospecção da pedagogia da possibilidade enquanto metáfora de todo o processo de construção do PPF na UFSB. Nesse contexto de escrita, optamos por compor um artigo articulado em dois diferentes idiomas,

preservando, através do diálogo, a dicção de cada equipe envolvida. Dessa forma, a pedagogia da possibilidade implica pensar a linguagem como lugar do social e o social do lugar, que permitiu, inclusive, propor processos formativos docentes na América Latina, em perspectiva descolonizadora.

Finalizando as várias camadas discursivas que compõem as reflexões em torno do PPF da UFSB neste capítulo, os coordenadores da equipe gestora do Uruguai interpretam enquanto pedagogia da possibilidade os processos formativos tecidos em diálogo entre as equipes brasileira e uruguaia para esse programa de mobilidade acadêmica, bem como anunciam, no campo da educação, espaços de construção de políticas formativas para o docente em perspectiva internacional. Como será possível ler nas linhas seguintes, o PPF na UFSB, realizado em parceria com o Conselho de Formação em Educação do Uruguai, inaugurou um espaço latino-americano de experiências e (re)criações na formação docente. A pedagogia da possibilidade também, como poderá ser visto, foi tecida por educadores(as) que saborearam, destemidamente, o espaço das incertezas na costura de um projeto de intercâmbio educacional que se quis inovador, pela dinamização da formação docente no âmbito da América Latina.

POR UNA PEDAGOGÍA DE LA POSIBILIDAD: EL EDUCADOR EN MOVIMIENTO Y EN EL INSTANTE

La posibilidad del intercambio entre la Universidad Federal del Sur de Bahía y el Consejo de Formación en Educación – Administración Nacional de Educación Pública, Uruguay – nació a partir de la invitación de la UFSB, desafío iniciado a comienzos del año 2017 y que se concretó en tres etapas:

1. intercambio académico a través de la visita de 26 profesores de educación básica de los CIE a Uruguay;
2. visita técnica de tres profesores de formación en Educación a los complejos de Bahía (Itabuna, Itamaraju y Porto Seguro);
3. pasantía académica de 39 estudiantes de las LIs a centros de formación en educación en Uruguay.

Las palabras son imágenes, cuando lejos de transmitir ‘el puro en sí’ relatan experiencias. A través de ellas podemos ‘ver’, no solo entender, conectarnos con lo que acontece en distintos escenarios. (DUSCHATZKY; BIRGIN, 2001, p. 5)

De nuestra experiencia desde la gestión y planificación de este acto de cooperación internacional podemos “ver”, conectarnos y vivenciar un acontecimiento pedagógico. Esto significa en términos de cooperación, internalizar en la formación de los educadores, sentires, pensares y formas de planificar la política

educativa de acuerdo a principios pedagógicos de la región y latinoamérica, de forma tal que asegure el derecho a mantener viva la cultura en su contexto.

La cooperación habilita el desarrollo de dos aspectos que se destacan, por un lado el movimiento de escenario geografico, politico, cultural y social y por el otro el momento que permite vivir la experiencia en su contexto.

EN PRIMERA INSTANCIA PENSAR EL EDUCADOR EN MOVIMIENTO

La instancia de cooperación habilitó a redescubrir aspectos de un viaje de exploración sobre principios pedagógicos de larga data, donde subyacen fuertemente como cimientos de una construcción común a latinoamérica, de lucha y compromiso con el acortar distancias entre unos y otros en cuanto al acceso a la educación como derecho humano.

Estas dimensiones se pueden ubicar en:

- 4. lugar del conocimiento** a la hora de construir ciudadanía: formato escolar, lugar del docente, lugar del estudiante. La mirada extranjera permite mirar rutinas y dinámicas institucionales en relación a la generación de instancias de aprendizaje. La organización de los profesores en ese diseño institucional y la construcción de tramas para el desarrollo de la enseñanza en instituciones como los complejos integrados de la UFSB permiten construir una actitud diferente en cuanto a condiciones para el aprendizaje de los estudiantes. La nueva postura permite centrar el accionar educativo en el aprendizaje del estudiante. Ejemplo de ello son las actividades rotativas, donde las estaciones de enseñanza orientadas a los estudiantes de forma tal que permiten elegir y aprender en base a proyectos. La propuesta de la UFSB rompe con algunas reglas de la gramática escolar, en tanto se instala físicamente en la institución escolar el modo de vivir junto al estudiante en formación la cotidianeidad institucional. En este sentido la concepción de extensión desde esta perspectiva, permite introducir otra forma de hacer universidad, una forma que integra necesidades sociales, culturales y educativas de las comunidades en la que se encuentran las escuelas. Esta forma genera una relación dialéctica entre las instituciones formadoras de los educadores y las instituciones donde se desarrollan las prácticas educativas de los estudiantes muy intensa, en relación al lugar de la investigación y la producción de conocimientos en educación;
- 5. lugar del docente:** mixtura entre el docente que habita el territorio y la conexión con la institución de origen, permiten un desarrollo integral del análisis de la praxis educativa. La importancia radica en la

posibilidad de contar con espacios de trabajo en la institución donde cohabitan los actores en formación (futuros educadores), estudiantes (básica o media) y profesores de la Universidad. Esta tríada favorece la comunicación entre la institución universitaria y las necesidades educativas de las instituciones donde se educan los ciudadanos y permite el desarrollo de un micro ambiente educativo muy importante para los estudiantes de formación en educación: una vida institucional cargada de posibilidad de proyectos y enlaces, con un ejercicio activo de la profesionalidad (lugar social de la función docente). La cohabitación de los profesores de la escuela, en las aulas de educación básica, con los universitarios, permite tener una cercanía de las líneas de investigación, vital para la retroalimentación y el desarrollo de un diálogo con la realidad muy significativo para el acto de educar.

6. **Lugar del estudiante.** Posibilidad de elegir el lugar donde quiere estar para aprender, genera una motivación vital para el desarrollo del deseo de aprender y contribuye al desarrollo de la autonomía, potenciando un análisis crítico que fortalece al estudiante como sujeto en la construcción de habilidades ciudadanas. La elección de caminos curriculares por parte del estudiante, facilita un itinerario propio, propicia la atención de sus necesidades en términos de sujeto singular, asumiendo su formación desde lo particular. La elegibilidad constituye un principio necesario, a la hora del desarrollo de la autonomía, en tanto que la práctica realizada en los talleres de los complejos integrados suponen en los estudiantes del nivel básico toma de decisiones personales en forma permanente.

Por otro lado, destacamos que, es en el instante en que nos ponemos a hablar – y por ende a levantar imágenes – de todo lo acontecido, que se pueden visualizar las potencialidades del dispositivo de la cooperación como herramienta de formación en educación, por tanto lo potencialmente valioso es la construcción de puentes de diálogo, de esperanza entre los pueblos para el desarrollo de investigaciones conjuntas sobre necesidades educativas, sociales, culturales que nos atraviesan y nos identifican. Un dispositivo de cooperación que al ser colectivo e interdisciplinario favorece estancias académicas que ofician como dinamizadoras en los centros educativos. En ese sentido, los criterios de realización de este intercambio, permiten avanzar en sus diferentes etapas de desarrollo como:

- importancia de la postulación; en esta etapa se despliega el accionar de una serie de actores institucionales que, además de cumplir criterios de rutina y selección, también generan discusiones sobre el valor

de la postulación. Ejemplo de ello es la constitución de un comité de selección integrado por estudiantes, representantes de espacios académicos y representantes de las Asamblea Técnico Docente Nacional.

Además, el Comité interinstitucional entre el Consejo de Formación en Educación y la UFSB, conformado para la planificación, establecimiento objetivos y coordinaciones de cronograma y actividades a desarrollar en el período de intercambio. En este marco, se concreta una política educativa que tiene como eje central el desarrollo académico de la Educación como derecho humano y bien público. Y una participación orientada a generar un dispositivo que impacte en sus prácticas educativas.

La integración en relación a lo planteado anteriormente hace de la cooperación internacional un instrumento que permite revivir permanentemente el pensamiento freiriano, constituyéndose este, en un escenario de posibilidades para la proyección del pensamiento pedagógico latinoamericano. Porque es en el escenario del movimiento hacia lo perfectible y lo posible en que se concibe la movilidad académica desde esta perspectiva.

Finalmente, el diálogo de las diferentes culturas, posiciona la cooperación internacional en el desarrollo de un entramado interinstitucional que otorga al intercambio un papel importante para la investigación y cooperación en el abordaje de problemas educativos, sociales, culturales y políticos de América Latina.

La logística y los aspectos técnicos que sustentan esa trama, en la que se tejen sentimientos, ideas, necesidades de los pueblos, sólo es posible, si aseguramos la construcción de caminos sobre procesos de cambio y crecimiento de manera tal que se relacionan en forma genuina en tanto posibilidades que tienen los pueblos. La formación de profesores y el perfil cultural de los mismos es fundamental en la movilidad académica, de manera tal que asegure la construcción de procesos de fortalecimiento del pensamiento pedagógico latinoamericano que mantenga la identidad como pueblo.

REFLEXIONES

1. El intercambio realizado a partir de la experiencia de la movilidad académica permitió trascender el turismo pedagógico, empoderando a los actores de manera tal, que sus miradas estuvieron situadas en la construcción de subjetividades y especialmente clarificando ideas, principios que alimentan permanentemente el pensamiento de un educador como actor social, cultural y político de la sociedad latinoamericana;
2. En esta oportunidad permitió ver la movilidad con otros componentes, que trascienden la forma convencional de realizar la oferta de la movilidad académica. En relación a la experiencia podemos decir que

provocó cambios en las formas de gestionar la movilidad, la experiencia de pensar la movilidad colectivamente tanto de estudiantes, como de docentes, puso énfasis en la colaboración, producción colectiva que trasciende ampliamente los emprendimientos individuales. Esta forma de desarrollar grupalmente la movilidad instala en las instituciones la gestación de redes permanentes para el desarrollo de la investigación y otras acciones que favorezcan la formación de los educadores. La mirada colectiva sobre las diferentes circunstancias que involucran el accionar del educador permiten además fortalecer al educador en su ejercicio profesional en las comunidades educativas;

3. Las resonancias de los pasantes destacan la posibilidad de transitar por las pasantías de movilidad académica como ejercicio de una ciudadanía global, como un derecho y nos permiten obtener una mirada importante, en tanto, por un ratito, se sitúa en la experiencia educativa con cristales portadores de otras subjetividades, otras emociones y ¿por qué, no?, con otra mirada social, cultural del acto de educar.

Es, en este sentido que, de acuerdo con Kaline Gonçalves, las miradas se multiplican cuando expresiones como “Quién educa provoca e incómoda”, renuevan el pacto del educador como actor social, político de la sociedad. El educador como sujeto protagónico en la construcción de posibilidades de avanzar en la adquisición de derechos de una sociedad que marca el imperativo de avanzar en eliminar brechas existentes en cuanto a desigualdades sociales, culturales etc.

Un objetivo de la formación inicial de un educador es fortalecer la identidad del educador y romper con la santuarización escolar. La movilidad internacional no solo permite analizar las prácticas educativas y los contextos institucionales ajenas, sino que pone de manifiesto gramáticas institucionales en sus contextos sociales, culturales e históricos.

Finalmente, la mirada de estudiantes y los profesores de la UFSB hacia Uruguay permite realzar la visibilidad de una educación desarrollada a través de un sistema participativo, laico, pluralista y público. No solo se mueven aquellos que viajan. Diseñar, seleccionar, programar la pasantía implica también hacer *zoom* en el propio sistema educativo. De ahí que la cooperación es no solo identificación sino criticidad, espejo y devolución.

Estas cualidades, si bien son de una construcción de un largo proceso, a la hora de repensar los factores que permitan seguir avanzando institucionalmente, no siempre desde la cotidianidad se les otorga el valor que conlleva a las prácticas educativas realizadas en el sistema educativo nacional uruguayo.

Los niveles del entramado institucional en la que se encuentran los diferentes actores – directores, profesores, alumnos – y comunidades en las que se insertan las instituciones, no siempre tienen un nivel de legitimación social y política que les otorga la ley de educación. Por eso, es importante implementar

diferentes mecanismos legislativos en los diferentes niveles del sistema para concretar la efectiva participación de los actores involucrados.

La movilidad académica permitió analizar esta dimensión, que en una primera instancia, pudo pensarse limitada por la diferencia de idioma. Todo lo contrario, la diferencia idiomática estuvo siempre sobre la mesa, en un nivel de humildad de los sujetos, lo que resultó un aspecto humanizante en relación a situarse en el lugar del otro, en términos de comunicación. El idioma no es una limitante para el intercambio, pone a los sujetos en un lugar de igualdad a la hora de comunicar su pensamiento. (RANCIÈRE, 2010)

Moverse hace bien: la experiencia de viajar colectivamente estudiantes y profesores fortalece el impacto académico y la formación de los educadores, tanto en instancias iniciales como en la formación posterior para el desarrollo de investigaciones, pero sobre todo produce un impacto, un antes y un después en el proyecto vital y profesional de los sujetos, un hito en su formación.

En el nuestro, un re-encuentro con Freire y la noción de un sujeto perfectible que educa para provocar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- DUSCHATZKY, Silvia; BIRGIN, Alejandra. Escenas escolares de un nuevo siglo. In: DUSCHATZKY, Silvia; BIRGIN, Alejandra (comp.). *Dónde está la escuela?* Ensayos sobre la gestión institucional en tiempos de turbulencia. Buenos Aires: Flacso: Manantial, 2001. p. 17-34.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (O Mundo, hoje, v. 22).
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. *Racismo e anti-racismo no Brasil*. São Paulo: Editora 34: FUSP, 1999.
- GUIMARÃES, Antonio Sergio Alfredo. Como trabalhar com raça em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan./jun. 2003.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino. *A mulher negra que vi de perto*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.
- LIMA, Fabiana. *Divulgação da 1ª Roda de Conversa Formativa - Projeto Paulo Freire*. Destinatário: Participantes do Projeto Paulo Freire. 8 set. 2017. Disponível em: <https://mail.google.com/mail/u/2/#search/É+com+enorme+prazer+que%2C+depois+de+5+meses+de+trabalho+da+Comissão+Projeto+Paulo+Freire%2C+vos+convidamos+para+participar+da+1ª+Roda+de+Conversa+Formativa+do+Projeto+Paulo+Freire/FMfcgxmVzdlcnNdrjCRCLRIFwQDCGLzr>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA. *Projeto Paulo Freire de mobilidade acadêmica para estudantes de programas universitários de formação de professores*. Madrid: OEI, 2014.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Laertes Editorial, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, Edileuza Penha de. *Tamborizar: história e afirmação da auto-estima das crianças e adolescentes através dos tambores de Congo*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Mobilidade acadêmica internacional para as licenciaturas interdisciplinares: pesquisa-ação de avaliação do Programa-Piloto do Projeto Paulo Freire de Mobilidade Acadêmica para a Formação de Professores na UFSB*. Itabuna: UFSB, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna, 2014.

CAPÍTULO 14

INTERFACE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA NO SUL DA BAHIA

ROSEMARY APARECIDA SANTIAGO

GUSTAVO BRUNO BICALHO GONÇALVES

LIKEM EDSON SILVA DE JESUS

INTRODUÇÃO

Nas três últimas décadas, vários marcos regulatórios foram homologados e provocaram mudanças significativas no campo educacional que impactaram diretamente na universidade e na educação básica. Dentre os marcos regulatórios, tivemos a Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determinou mudanças significativas nas políticas e práticas de formação de professores. Ao determinar a formação em nível superior dos docentes que atuarão em todas as etapas, níveis e modalidades da educação básica, a LDB atribuiu aos cursos universitários de licenciatura, pedagogia e pós-graduação grande responsabilidade nesse campo. Diante de tais mudanças, podemos afirmar que vem se dando também um processo de reconceitualização pedagógica dos cursos de formação de professores em todo o seu escopo, tendo como um dos seus focos a interface universidade e educação básica.

Em 2014, por ocasião da criação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), buscou-se garantir em seu documento intitulado *Plano Orientador* o alinhamento do seu projeto ao diagnóstico nacional que apontava para a necessidade de maior interação entre os níveis superior e básico de ensino do sistema nacional de educação. A interação entre os níveis e modalidades que integram o sistema nacional de educação passa a ser destaque como ação fundamental das políticas públicas e dos setores da sociedade, uma vez que estão vinculados aos processos de democratização, acesso, permanência e qualidade de ensino. Ocorre, por um lado, a preocupação de promover discussões “em torno da efetividade das atividades universitárias sobre a qualidade do ensino”. Por outro lado, destacam-se críticas da universidade relacionadas à “[...] falta de colaboração das escolas no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas” e da escola quanto à “[...] falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade, a forma como os estágios são realizados, a descontinuidade das ações e a ausência de colaboração prática para a mediação das situações de ensino”. (TAUCHEN; DEVECHI; TREVISAN, 2014, p. 371)

O projeto fomenta a superação de modelos de parceria pontuais universidade-escola, criticados pela sua pouca eficácia tanto para fomentar uma formação inicial pertinente quanto para formular questões de pesquisa úteis e pertinentes na universidade que incidam verdadeiramente na prática escolar. Na sua *Carta de Fundação*, a UFSB inscreve a interface sistêmica e compromisso com a educação básica, tendo por base o fomento à formação interdisciplinar e flexível e a integração com as redes de ensino fundamental e médio de sua região de abrangência. Esse princípio justifica-se, por um lado, como atendimento a normativas nacionais¹ e, por outro, pela demanda social, formulada a partir dos indicadores educacionais desfavoráveis dos municípios circunvizinhos às cidades-sedes dos *campi*. Nesse contexto é que se dá a opção institucional da UFSB por iniciar suas atividades oferecendo cinco cursos de Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) em cada *campus*.² Essa opção foi legitimada pela demanda social diagnosticada a partir das estatísticas educacionais da região sul da Bahia (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015) e, posteriormente, melhor delimitada durante as atividades do Fórum Social da UFSB, realizado em 2015.³

1 Como normativas nacionais, podemos destacar a meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a garantia de uma “política nacional de formação dos profissionais da educação”, assegurando a “formação específica de nível superior a todos os professores e as professoras da educação básica” (BRASIL, 2014), e, ainda, o artigo 11, inciso IV, da Resolução nº 02/2015 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP), que aponta para a necessidade de uma “interação sistemática entre os sistemas, as instituições de educação superior e as instituições de educação básica, desenvolvendo projetos compartilhados”. (BRASIL, 2015)

2 A saber: artes e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais e suas tecnologias, linguagens e códigos e suas tecnologias e matemática e computação e suas tecnologias.

3 Os resultados do Fórum Social da UFSB foram compilados e estão resumidos no texto “Universidade pública e integração social”, de Paulo Dimas e Eva Dayane de Góes, na Parte I deste livro. Os trabalhado-

No escopo do presente texto, buscaremos analisar os principais vetores que fundamentaram o trabalho institucional de promoção da interface sistêmica e compromisso da UFSB com a educação básica, consonante com as suas propostas iniciais do *Plano Orientador*. O texto está organizado da seguinte forma: primeiramente, apresentaremos os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das LIs, analisando, de modo mais amplo, convergências entre o perfil dos egressos e as demandas regionais e, de modo mais específico, as experiências de oferta de alguns Componentes Curriculares (CCs) comprometidos com o princípio da territorialização da universidade.

Posteriormente, analisaremos o papel da formação continuada e da pesquisa na abrangência da interface da universidade com a educação básica. Segue-se uma discussão sobre a importância da articulação entre universidade e educação básica na garantia do direito à educação, em particular o papel da universidade nos Conselhos Municipais de Educação (CME). Concluindo, serão, então, discutidos os possíveis avanços, possibilidades e limites à luz das demandas e compromissos assumidos no Fórum Social da UFSB para, por fim, chegarmos às considerações finais.

PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES

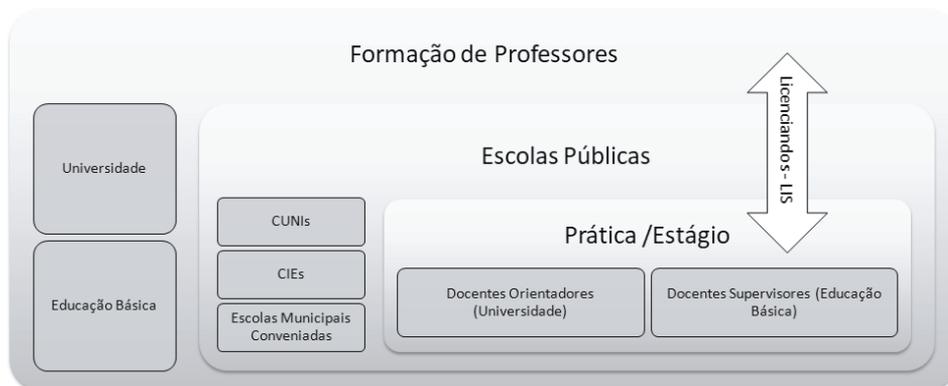
O processo de implantação da UFSB tem como produto um conjunto de estratégias pedagógicas transversais aos currículos de formação de professores, alegadamente inovadores e interdisciplinares: os processos de cooperação interinstitucional no âmbito dos Complexos Integrados de Educação (CIEs);⁴ os Colégios Universitários (Cunis)⁵ como paradigmas de integração entre a universidade e as escolas da educação básica; e, sobretudo, as múltiplas experiências na concepção e desenvolvimento de CCs propostos nos PPCs das LIs da instituição,

res profissionais da educação básica da região foram um dentre os 18 segmentos sociais convidados para debater o papel da universidade na região.

- 4 Existem três CIEs criados em escolas de ensino médio que abrigam Cunis por adesão à proposta. São espaços privilegiados para práticas docentes e pesquisas educacionais relacionadas à formação docente interdisciplinar. Sua gestão pedagógica torna-se compartilhada com a UFSB, supervisionada em parte pelo seu quadro docente regular e discentes em formação. Para mais informações, ver, na Parte II deste livro, os textos “O Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro e o compromisso com a educação básica na UFSB” e “Transições paradigmáticas entre a universidade e a escola”.
- 5 Os Cunis são unidades da UFSB que funcionam em escolas estaduais de ensino médio situadas em municípios adjacentes aos municípios-sede dos *campi* universitários. Visam aproximar o local de oferta de Formação Geral (FG) do local de residência da população nos municípios dos territórios em que a universidade está instalada. Para mais informações, ver, na Parte III do livro, sobre a FG, o texto “Os Colégios Universitários e o enraizamento territorial da UFSB”.

voltados para o tema da inclusão, da interculturalidade e da inovação pedagógica, entre outros. Essa relação é esquematizada na Figura 1.

FIGURA 1 – ESQUEMA DA RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA MEDIADA PELOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INSTITUIÇÃO



Fonte: elaborada pelos autores.

A universidade oferta cinco cursos de LIs, replicados em seus três *campi*. A formação docente inicial é oferecida nas áreas de artes, humanidades, ciências, linguagem e matemática e busca atender ainda a especificidades culturais, sociais e artísticas em espaços escolares e não escolares. Elas se pautam pela interdisciplinaridade, como indicam os nomes dos cursos, e, fundamentalmente, em atividades investigativas, primando pela formação pautada na relação e indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Como todo curso de primeiro ciclo da UFSB, as licenciaturas têm como ponto de partida em seu currículo as 900 horas de Formação Geral (FG),⁶ voltadas para uma formação propedêutica e não linear, que busca aproximar o conhecimento acadêmico das experiências dos alunos, estimulando uma relação mais crítica e autônoma com sua formação. Outros blocos para cumprir as 3.200 horas previstas para os cursos de formação de professores agrupam-se em: CCs obrigatórios, optativos e livres, além de atividades complementares (1.600 horas), grande área de educação (330 horas) e Estágio Supervisionado (400 horas).

Os objetivos expressos nos PPCs convergem na construção de um perfil de egresso ciente da diversidade étnico-cultural e reconhecedor do contexto territorial da universidade. Esses cursos consistem no principal eixo articulador da aproximação da UFSB com as instituições de educação básica do entorno da universidade. É no ensino, por meio de CCs, que são desenvolvidos diagnósticos da

6 Para maiores informações, acessar os textos da Parte III deste livro, em especial o capítulo “Formação Geral interdisciplinar no ensino superior: um (per)curso na UFSB”.

realidade e ações pontuais e processuais junto às instituições educacionais dos municípios atendidos.

Como forma de aprofundar a análise das atividades de ensino realizadas nos cursos de LIs em um nível mais micro, nos deteremos aqui a analisar experiências de oferta de três CCs. Dois deles, Estágio Supervisionado e Políticas Públicas Educacionais e Gestão Escolar, são obrigatórios para todos os cursos das LIs, parte do eixo de formação pedagógica do licenciando. O outro, Território, Políticas Públicas e Participação, é optativo para o curso de LI de Ciências Humanas e Sociais.⁷ Os três são aqui trazidos por ilustrarem a estratégia de territorialização da universidade e a busca de um currículo articulado às questões locais. Para fins de desenvolver nossa análise, apresentaremos primeiramente os objetivos dos componentes, a metodologia utilizada em seus desenvolvimentos e uma breve avaliação dos alunos e professores com relação à interface com a educação básica e com o território investigado.

O CC Estágio Supervisionado é obrigatório para todas as LIs da UFSB e é ofertado simultaneamente em quatro Cunis do *campus* Jorge Amado – Coaraci, Ibicaraí, Ilhéus e Itabuna – por docentes que possuem experiência na educação básica nas diferentes áreas de conhecimento. A duração prevista é de quatro a sete quadrimestres para cumprir a carga horária de 400 horas, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Docente Inicial e Continuada (Resolução CNE/CP nº 02/2015). São três as etapas propostas:

1. inicial (de um a dois quadrimestres), na qual serão realizadas a observação ativa, a aproximação, o estudo da escola-campo e o levantamento de possibilidades para a elaboração de projetos;
2. intermediária (de dois a quatro quadrimestres), para a execução do projeto; e
3. final (de um a dois quadrimestres), que se propõe à avaliação e divulgação dos resultados da pesquisa e execução do projeto na escola.

Esse CC tem como objetivo promover a observação ativa como espaço de problematizações. A experiência aqui relatada foi uma oferta de 2018.2 pela docente Rosemary Santiago e teve como objetivos identificar as diferentes dimensões constitutivas da construção da identidade profissional do professor, além de potencializar a interdisciplinaridade por meio de atividades e projetos que assumam o desafio de buscar respostas e soluções para as diferentes problemáticas que surgem no cotidiano da escola.

7 Consideramos a atuação no CC de um dos autores, bem como a articulação do CC com os princípios do *Plano Orientador*: compromisso social com a região e o território; interface sistêmica com a educação básica e diversidade metodológica e de áreas de formação.

A estratégia pedagógica empregada partiu da reflexão sobre a escola como espaço sociocultural e da análise da contribuição teórica da abordagem qualitativa na pesquisa do estudo de caso etnográfico na investigação da prática pedagógica na escola. Por meio das leituras das obras de André (2012) e Dayrell (2001), buscou-se oferecer subsídios teórico-práticos para o primeiro contato do estagiário com a escola como observador participante e sua interação crítica com a escola-campo e a comunidade escolar. O sentido buscado para o estágio é de construir as interações entre escola e universidade por meio de ações recíprocas e articuladas, priorizando o estabelecimento de convênios e parcerias entre sistemas de ensino. Como demonstrado na Figura 1, os espaços principais de estágio têm sido os CIEs; no entanto, os estagiários têm escolhido escolas da rede municipal de ensino como parceiras para realização do primeiro contato com os anos finais do ensino fundamental.

Os estudantes estagiários, em seus relatórios de estágio, apresentam as seguintes análises do processo de vivência na etapa inicial do estágio na escola.

[...] o estágio é uma oportunidade única na vida de um acadêmico e tem imensa importância no processo de formação profissional [...] proporciona ao estudante experimentar o que foi aprendido na universidade. (Relatório de Estágio, Estudante 1)

[...] como é algo novo para nós, como discentes, sair da sala de aula da universidade e adentrar em um colégio agora como um futuro profissional da docência, não deixa de ser algo assustador, e essas etapas vêm justamente para nos auxiliar a conhecer aos poucos a realidade das escolas, se inteirar delas, fazer levantamentos sobre suas carências, com o intuito de se tornar profissionais com olhares e práticas totalmente melhores e diferentes das quais já existem. (Relatório de Estágio, Estudante 2)

O Estágio Supervisionado me possibilitou enxergar minha futura profissão com segurança e me aproximou do ambiente escolar, permitindo vivências, experiências e implicações [do] que estará em minha frente futuramente. Aprendi que ser um bom educador com práticas inovadoras faz toda a diferença como profissional. Os métodos de ensino estão cada vez mais avançados e eu, como futura educadora, me vejo na obrigação de acompanhar estas mudanças para me adaptar e interagir. Uma dinâmica bem planejada e elaborada mostra o compromisso e preocupação do professor com a aprendizagem de seu[s] alunos, fazendo com que tenham mais vontade de aprender e interagir. (Relatório de Estágio, Estudante 3)

Observar o contexto escolar não é tarefa fácil. Primeiro, porque torna-se necessário estar aberto à realidade da unidade escolar a fim de compreendê-la; segundo, porque o relatório que se faz dessa observação não é apenas um contar de histórias ou um amontoado de informações, mas uma reinscrição das teorias discutidas dentro da academia aplicadas a um certo contexto. A tentativa é sempre a de buscar um alinhamento entre a teoria e

prática. Mas, como a realidade é mutável, dinâmica e conflituosa, perceber a prática no cotidiano escolar é sempre o aprimoramento de um conhecimento de fronteiras entre o que a teoria estabelece e o que a prática demanda.
(Relatório de Estágio, Estudante 4)

Conforme destacado nos depoimentos, o Estágio Supervisionado consiste em importante elemento de conexão entre a universidade e a escola da educação básica, bem como de integração curricular e articulação entre a teoria e a prática, por meio de projetos que dialogam com as expectativas, demandas e realidades dos espaços escolares e não escolares. Além de contribuir para a formação docente e a construção da identidade profissional, atende também o esforço coletivo de parceria e relação entre essas duas instituições de ensino, base para o desenvolvimento dos cursos de licenciaturas.

O CC Políticas Públicas Educacionais e Gestão Escolar propõe-se a debater, compreender e analisar a relação entre Estado, sociedade e educação com o estudo das políticas educacionais no contexto das políticas sociais. Em 2017, foi ofertado no terceiro quadrimestre (primavera) simultaneamente em três Cunis – Itabuna, Coaraci e Ibicaraí – por dois docentes, o professor Gustavo Gonçalves e a professora Rosemary Santiago, e um mestrando estagiário, Likem de Jesus. A oferta foi subdividida em três unidades:

- I. Políticas educacionais no contexto das políticas sociais;
- II. Gestão escolar;
- III. Análise da política educacional.

A método de ensino priorizou a articulação dos referenciais teóricos do campo das políticas educacionais com a dimensão da prática vivenciada nos cotidianos escolares. Solicitamos aos alunos pesquisa de campo nas escolas, levantamento e análise dos dispositivos político-pedagógicos que orientam a gestão, a organização do trabalho docente e as políticas curriculares das escolas da educação básica dos municípios de abrangência da UFSB por meio de pesquisa documental. As turmas foram subdivididas em grupos de trabalho para a realização da pesquisa em diferentes municípios do entorno de Itabuna. A metodologia contemplava uso intenso de ambiente virtual de aprendizagem e webconferência. O local de residência dos alunos matriculados nesses três Cunis cobria mais de uma dezena de municípios da região, o que foi ponto de partida para a estratégia pedagógica utilizada, em diálogo com a proposta de territorialização da universidade.

Utilizamos como referencial teórico a análise de ciclos de política de Ball (2004) e Mainardes (2006), o que nos serviu para convidar os alunos a explorarem os campos de força e dinâmicas políticas em seus municípios em específico e no sul da Bahia em geral. As políticas educacionais foram, portanto, abordadas como um campo dinâmico refletido nas experiências diversas dos municípios

dos alunos em formação, e não como uma expressão fria das leis. Utilizamos, ainda, Hofling (2001), a fim de garantir o estudo dos conceitos de Estado, sociedade, políticas públicas e política educacional.

Ao final do CC, realizamos uma avaliação escrita entre os estudantes, na qual pedimos que analisassem a experiência. Os depoimentos apontaram para a relevância da proposta de territorialização da análise sobre as políticas públicas educacionais e para a metodologia de pedagogia ativa que orientou as aulas:

Me deu uma visão ampla sobre o tema educação, [incentivando-me] a saber sobre a educação do meu país e do meu município. (Estudante 1, Ibicaraí)

Os seminários contribuíram; foram o que mais mexeu comigo, pois fizemos uma viagem dentro das culturas e diversidades. (Estudante 2, Ibicaraí)

Considero [relevante], pois nos possibilita uma análise num todo em relação à educação de um determinado município. (Estudante 3, Itabuna)

[Considero aspectos positivos do CC] a aproximação de uma escola da região, desenvolvimento de pensamento crítico e práticas de intervenção. (Estudante 4, Itabuna)

O trabalho final foi muito interessante, ter contato com as escolas e escutar sobre os trabalhos dos colegas [são aspectos positivos do CC]. (Estudante 5, Itabuna)

Nos deu condições de conhecer um pouco sobre a educação no nosso município e nos demais do nosso estado. (Estudante 6, Itabuna)

Percebi que tenho que ser pesquisadora e conhecer mais sobre os avanços da educação tanto do meu município quanto do outro em que atuo. (Estudante 7, Coaraci)

Em um depoimento que busca avaliar a relevância do CC para a formação profissional, uma estudante ressalta de modo geral a sua importância para a formação do licenciando:

[...] sem sombra de dúvidas, tem bastante relevância para meu processo de formação, pois, além de fortalecer percepções políticas e pedagógicas que eu já possuía, me fez analisar mais amplamente as políticas públicas, seu real interesse e papel a desempenhar, bem como, na gestão escolar, suas limitações, aprisionamentos e aplicabilidades. No geral, compreendo a importância de ser uma cidadã mais participativa, a necessidade de buscar as fontes necessárias para embasar meus posicionamentos e que tenho, diante disso, o papel de fiscalizar e cobrar retorno na execução do que for proposto. (Estudante 8, Itabuna)

O CC Território, Políticas Públicas e Participação (2018.1) foi ofertado nos Cunis de Itabuna e Coaraci, tendo como docentes as professoras Rosemary

Santiago e Fabiana Costa. O CC teve como um dos seus objetivos articular o papel da UFSB no debate sobre a participação social no território vinculada à organização dos segmentos sociais da região sul da Bahia, tendo como foco as comunidades tradicionais. No percurso do CC, realizamos a discussão dos conceitos de território, políticas públicas e participação; o estudo e problematização das comunidades e suas identidades, seu processo de luta social e inserção regional; o debate sobre os pressupostos teórico das políticas públicas no Brasil; e a relação entre Estado, sociedade e as demandas sociais por políticas públicas. Quanto à participação e mobilização social, buscamos a identificação dos conflitos locais com as comunidades indígenas e quilombolas e também aqueles de origem agrária. Para tanto, o CC foi dividido em três módulos:

1. Território;
2. Políticas públicas; e
3. Participação.

Realizaram-se atividades de estudos de textos, pesquisa e seminário final envolvendo uma mesa-redonda com convidados externos de três territórios diferentes: Roça do Povo (Itabuna), Aldeia Indígena Itapoã (Ilhéus) e Assentamento Ojeferson Santos (Coaraci).

A construção do CC centrou-se num percurso que possibilitou ao estudante relacionar os conceitos com o estudo do território escolhido pelo grupo de trabalho: Roça do Povo, localizada em Itabuna, e Aldeia Itapoã, localizada no distrito de Olivença, em Ilhéus, espaço geográfico dos indígenas da etnia tupinambá. O curso centrou-se nos conceitos de território, políticas públicas e participação, tendo como referencial teórico Saquet (2015) e Milton Santos (2006), para a compreensão do conceito de território; e Avritzer (2006), Milani (2008) e Dagnino (1994), para aprofundar a questão da participação social como um dos princípios organizativos presente nos processos de formulação de políticas públicas e gestão democrática. Avritzer (2006), Milani (2008) e Dagnino (1994) destacam a década de 1990 como contexto de institucionalização da consulta da população em geral, da “sociedade civil organizada” no processo de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas. Contribuem para o conhecimento e a compreensão da constituição dos espaços públicos de decisões e da construção democrática no Brasil.

Como forma de trazer elementos práticos e trabalhar com os alunos a pesquisa e o estudo sobre os territórios escolhidos, propusemos o estudo de campo por grupos de trabalho. O procedimento metodológico estabelecido estipulou primeiramente estudo bibliográfico; depois, os grupos de trabalho realizaram a escolha do território, a elaboração de um roteiro de entrevista, visita ao território e entrevista com os representantes, líderes e moradores das comunidades. Por fim, os grupos deveriam escrever um trabalho monográfico

com o objetivo de descrever o território pesquisado, as políticas públicas existentes e a participação social no processo de elaboração, implementação e acompanhamento das mesmas. Os grupos analisaram os territórios e, na conclusão do trabalho, destacaram o que segue:

- A. há urgência de formulação de políticas públicas que atendam às necessidades e demandas da aldeia Itapoã, em Ilhéus, e da Roça do Povo, em Itabuna;
- B. no que diz respeito à educação, os territórios estudados enfrentam problemas com a precária estrutura das escolas;
- C. a importância das políticas afirmativas para indígenas criadas nas universidades, sobretudo na UFSB;
- D. há liderança das mulheres na aldeia Itapoã e na Roça do Povo, porém ainda estão presentes o machismo e a violência contra a mulher;
- E. a parceria entre a comunidade e a universidade pode exercer um relevante papel na promoção de políticas públicas para diferentes setores no território.

A atividade final do CC consistiu em uma mesa-redonda⁸ com a apresentação dos resultados das pesquisas realizadas. Essa atividade foi valorizada por alguns alunos como uma importante oportunidade de desenvolver sensibilidades e conhecimento a respeito dos territórios estudados, como pode-se observar no depoimento de um dos grupos de trabalho:

O componente curricular 'Território, políticas públicas e participação' traz a proposta de nos tirar da zona de conforto. Traçando metas de adentrar as diferentes realidades dos territórios e desconstruir pré-conceitos, formulações e estigmas outrora construídos por senso comum sobre locais onde muitos de nós nunca tínhamos posto a sola dos pés. [...] Os debates em sala de aula foram rompidos e materializados em participações, diálogos e vivências com diversas comunidades que formam diversos territórios, o que proporciona um contraponto frente a uma hegemonia fincada, reforçada, através dos séculos e que vem sendo questionada por atividades como as que realizamos neste componente. (Grupo de trabalho Roça do Povo, 2018)

Em síntese, pode-se dizer que os CCs, ao partirem da territorialização do estudo, da problematização das políticas públicas e da participação cidadã em diferentes municípios estudados, bem como da adoção das pedagogias ativas e

8 Na mesa-redonda, participaram duas turmas: Cuni-Itabuna (professora Rosemary Santiago) e Cuni-Coaraci (professora Fabiana Costa). A mesa-redonda foi organizada pelas professoras responsáveis pelo CC com o objetivo de socializar os resultados das pesquisas realizadas pelos estudantes nos diferentes territórios.

da pesquisa enquanto princípios educativos no processo de formação de professores, trouxeram para o debate a análise crítica de questões muito presentes nos PPCs das LIs da instituição, fortalecendo a discussão de temas como a inclusão e a interculturalidade, além dos saberes e produções em espaços escolares e não escolares. Os componentes caminham, portanto, em convergência com o PPC na construção de um perfil de egresso atento à diversidade étnico-cultural e consciente das especificidades sociais, culturais, econômicas e artísticas presentes no contexto territorial da UFSB, articulando a aproximação com as instituições de educação básica e efetivando a interface universidade e educação básica a ser potencializada com ações na pós-graduação.

PAPEL DA FORMAÇÃO CONTINUADA E DA PESQUISA

As ações de pesquisa realizadas no CIE são um vetor importante de interface com a educação básica. O regime de ciclos de formação adotado pela UFSB, inspirado nos modelos curriculares de Anísio Teixeira, baseia-se no princípio da continuidade e articulação entre as etapas de formação em nível superior.⁹ (UFSB, 2014) Os atuais programas de terceiro ciclo buscam a formação de profissionais de diversas áreas engajados com as dinâmicas territoriais específicas do sul da Bahia, articulando pesquisa, ensino e extensão. Dentre os programas que buscam maior proximidade com a educação básica, destacamos os Programas de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais (PPGER) e em Estado e Sociedade (PPGES) e, mais recentemente, o curso de especialização em Arte e Educação.

Apesar de ainda não haver um programa de pós-graduação em educação na instituição, algumas pesquisas desenvolvidas nos programas de terceiro ciclo existentes propõem-se a analisar as interações entre as práticas políticas e pedagógicas na educação básica e os arranjos sociais, culturais e econômicos da região. Quando, por exemplo, um pesquisador vinculado à UFSB adentra um CIE para discutir as demandas por reconhecimento de um determinado grupo social no espaço público; ou parte de uma escola pública de Arraial D'Ajuda para falar do ranço do eurocentrismo; ou questiona as práticas políticas e educacionais no contexto da educação intercultural indígena no município de Porto Seguro, são criadas pontes entre a universidade e a educação básica que potencializam sua ação no território.

Os resultados da interação entre a pesquisa e o cotidiano da escola contribuem para definir demandas da rede de ensino, dando corpos e vozes à diversidade étnica, cultural e econômica sul-baiana. Os produtos dessas pesquisas

9 No projeto institucional da UFSB, expresso em seu *Plano Orientador* (2014), as Equipes de Aprendizagem Ativa (EAAs) seriam um dispositivo-chave para a formação de professores, articulando os diferentes ciclos de formação e formadores vinculados formalmente à educação básica, os preceptores.

são oferecidos para as LIs, contribuindo para uma formação inicial de docentes atentos e informados sobre o contexto territorial da universidade.

A integração entre primeiro, segundo e terceiro ciclo, nesse sentido, é fundamental porque justifica e potencializa a existência da UFSB no território e dinamiza o processo formativo interdisciplinar. Ações de pesquisa realizadas no âmbito da educação básica pelos cursos de terceiro ciclo fortalecem e qualificam as discussões levadas a cabo na formação de professores e na iniciação científica dos dois primeiros ciclos, uma vez que permitem uma maior articulação do trabalho, amadurecimento do debate teórico, troca e reconhecimento de experiências, além de envolver diversas equipes docentes. Assim, toda a instituição converge no plano que a orienta e nos anseios a que se destina cumprir, o que é reforçado por uma ação de permanência e garantia de direitos no território e por sua participação em instâncias democráticas de representação.

IMPORTÂNCIA DA ARTICULAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E EDUCAÇÃO BÁSICA NA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado. Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação. (FREIRE, 2013, p. 57)

Desde que chegou ao território, não demorou dois anos para que universidade fosse convidada a compor o Conselho Municipal de Educação de Itabuna (CMEI) e logo assumisse sua presidência.¹⁰ Esse é um dado significativo, posto que, como analisa Cury (2001), as instituições que se dedicam à formação docente devem ter presentes como tema central as políticas públicas, a gestão democrática da educação escolar e a participação social. Consequentemente, sua aproximação com os CMEs se faz estratégica, pois, se esses temas compõem o currículo dos cursos de formação docente, dizem essencialmente respeito aos conselhos.

Os CMEs estão presentes em 87,5% dos municípios brasileiros. (IBGE, 2014) Embora conselhos com objetivos análogos existam desde o Império, foi com a LDB, que admite a existência de “órgãos normativos dos sistemas”, e com a Constituição Federal de 1988, que também reconhece, no seu artigo 211, a existência de sistemas municipais de educação, que eles ganharam sua proeminência e seu

10 A aproximação com conselhos certamente ocorreu também em outros municípios de atuação da universidade, em particular municípios-sede de outros *campi* da universidade. Contudo, isso não será tratado neste texto.

formato atual como órgão público, colegiado e voltado para a garantia de um direito constitucional da cidadania, o direito à educação.

O conselho é um corpo colegiado com a participação de membros representantes de diferentes segmentos da sociedade que assumem responsabilidades comuns e se reúnem numa perspectiva de organização horizontalizada de tomada de decisões. O conselheiro, ao fazer parte desse órgão, “[...] ingressa no âmbito de um interesse público cujo fundamento é o direito à educação das pessoas que buscam a educação escolar”. (CURY, 2006, p. 41) O CME conta com a parceria nos momentos de tomadas de decisões e estabelece diálogos tendo em vista o cumprimento de suas funções: normativa, consultiva, propositiva, mobilizadora, deliberativa, fiscalizadora e de controle social. Destacam-se como as mais importantes: a função normativa, interpretando leis, aplicando normas e elaborando normas complementares; e a deliberativa, com a emissão de pareceres.

Trata-se, portanto, de um coletivo que se comunica e estabelece relações e inter-relações, que se dão entre os membros-conselheiros e que devem ser construídas entre as instituições parceiras com vistas a uma gestão democrática. Nessa comunicação, que implica a “compreensão pelos sujeitos intercomunicantes do conteúdo sobre o qual ou a propósito do qual se estabelece a relação comunicativa” (FREIRE, 2013), são expressos o pensamento, a crítica, o consenso e a “significação do significado”. (FREIRE, 2013)

A relação entre a universidade e o CME encontra-se em construção, envolvendo formação de professores, pesquisa e diálogo entre Estado e sociedade. Na medida em que se aproximam, passam a compartilhar cada vez mais o entendimento de que dividem, cada um com seu papel, a responsabilidade de trabalhar pela garantia do direito constitucional de acesso e permanência nos estabelecimentos escolares da educação básica e da qualidade social da educação. Estão em discussão a qualidade do ensino, as formas de garantir a valorização do magistério, a autonomia dos estabelecimentos escolares, o respeito e a aceitação da pluralidade de concepções e ideias presentes nos diferentes espaços de participação social.

AVANÇOS, POSSIBILIDADES E LIMITES À LUZ DAS DEMANDAS E COMPROMISSOS ASSUMIDOS NO FÓRUM SOCIAL DA UFSB

Para a realização da análise pretendida, contrastaremos os vetores que fundamentaram o trabalho institucional de promoção da interface sistêmica e o compromisso da UFSB com a educação básica, com as demandas identificadas no Fórum Social da UFSB, pelo segmento social da educação básica. Como apresentado na Parte I deste livro, o Fórum Social da UFSB foi um marco histórico da

criação da universidade que buscou criar balizas para os movimentos institucionais com respeito às demandas do território. Todo o fórum foi um espaço criado para debater com a sociedade o projeto de educação e de universidade para a região logo no seu primeiro ano de funcionamento. Sua organização investiu em facilitar a participação de segmentos representativos de todo o território, promovendo três encontros regionais preparatórios, um em cada *campus*.

Assim, nos dias 24 e 25 de julho de 2015, participaram 710 pessoas representantes de 19 segmentos sociais na etapa preparatória de Itabuna, que definiram 59 prioridades e elegeram 105 delegados para a etapa final. Nos dias 31 de julho e 1 de agosto, participaram 512 pessoas de 21 segmentos em Teixeira de Freitas, que definiram 56 prioridades e elegeram 80 delegados para a etapa final. Nos dias 7 e 8 de agosto, 898 pessoas de 22 segmentos participaram em Porto Seguro, elegendo 61 prioridades e 136 delegados. Na etapa geral do Fórum Social, 321 representantes de 13 segmentos reuniram-se em Porto Seguro. Um desses segmentos aglutinava trabalhadores da educação básica e tinha 37 delegados.

Na pauta de prioridades defendidas pelos diversos segmentos, muitas foram formuladas como ações da UFSB sobre a formação de professores e suporte à educação básica na região. Essas pautas, apresentadas na Parte I deste livro, articulam ensino, pesquisa e extensão como premissa para uma análise sobre a efetividade da interface estabelecida com a educação básica. Para melhor analisarmos como essas demandas se refletem no cotidiano atual da interface com a educação básica, nós agrupamos em três eixos as prioridades formuladas especificamente pelo segmento da educação básica, embora elas se articulem com a pauta de outros segmentos, como juventude, trabalhadores de campo, movimento negro, indígena etc. São eles: o político, o epistemológico e o organizacional:

O eixo político se refere às pautas que reforçam a necessidade de que a universidade se comprometa com uma formação docente para uma didática emancipadora. Estão expressas em demandas voltadas à formação continuada, participação em ações interinstitucionais e uma reflexão sobre o currículo dos cursos ofertados:

‘Fortalecer e ampliar o diálogo e a inserção responsável entre a UFSB e a educação básica por meio das diversas metodologias (ativas, participativas, pesquisa-ação, etc.), visando a quebra do distanciamento da universidade com a educação básica, em uma relação horizontal’; ‘Políticas de formação continuada dos professores que levem a uma mudança metodológica da educação básica.’; ‘Promover ações culturais e esportivas de grande envolvimento com os jovens e público em geral como: Feiras Culturais e Científicas, Festivais de Dança e Música, Feira das Profissões. Contar como o apoio de professores para a organização de eventos com maior público’. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015, p. 29)

Como vimos, os PPCs das LIs apostam no diálogo e na interface entre universidade e educação básica e consideram especificidades culturais, sociais,

econômicas e artísticas do território. O conhecimento da realidade educacional por meio da investigação, análise e produção de novos saberes visa possibilitar aos estudantes o desenvolvimento permanente da capacidade reflexiva e a articulação entre teoria e prática. A partir das estratégias descritas sobre como o currículo vem sendo trabalhado, acreditamos que há grande convergência entre as demandas do eixo epistêmico e os CCs que têm procurado trabalhar com saberes tradicionais e junto aos mestres desses saberes no território.¹¹ A própria noção de FG e o desenho desse currículo convergem com a pauta que defende uma didática emancipadora.

No eixo epistemológico, agrupam-se as pautas que articulam a necessidade de uma formação sensível à diversidade étnico-cultural do território, demandando que esse reconhecimento esteja expresso no currículo dos cursos e que demais ações da universidade reconheçam os saberes múltiplos da região:

‘Resgatar e valorizar as diversas realidades escolares, em especial quilombolas, indígenas, campo, entre outras populações historicamente excluídas, por meio do trabalho colaborativo entre a universidade e a educação básica’; ‘Fazer intercâmbios de professores e alunos, levando-os a conhecer realidades como a dos ribeirinhos e também trazê-los à Universidade’. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015, p. 29)

No mesmo sentido das demandas apresentadas pelo segmento da educação básica, outros segmentos presentes no Fórum Social, o “segmento indígena” e o “segmento dos trabalhadores”, também apresentaram demandas por um projeto de educação emancipador e sensível ao contexto cultural local. No que concerne às respostas que a universidade vem oferecendo, conforme vimos nos relatos dos estudantes dos CCs apresentados, podemos identificar que a formação inicial de professores tem caminhado no sentido de assegurar um perfil de egresso ciente das especificidades culturais, políticas, sociais e econômicas e consciente do contexto territorial da universidade. Há uma valorização constante, nas atividades de ensino, do estudo do território, dos espaços escolares e não escolares com vistas à proposição de ações pontuais e processuais que provoquem impactos efetivos e avanços no desenvolvimento regional e territorial. Embora o trabalho esteja limitado a alguns CCs, os frutos gerados atendem àquelas demandas expressas no eixo epistemológico. Como apresentado pelos estudantes, os CCs têm possibilitado o engajamento com as dinâmicas territoriais do sul da Bahia, pois vem ocorrendo a produção de novos conhecimentos, resultantes do diálogo entre as mais diferentes abordagens teóricas e experiências analisadas em âmbito escolar e não escolar.

Cabe destacar ainda uma ação que não é de ensino nem de pesquisa e conflui com as demandas do eixo epistemológico. A ação afirmativa como política

11 Para mais informações sobre esses CCs, consultar os capítulos da Parte IV deste livro.

de acesso à universidade tem garantido a presença de grupos minoritários, como negros e indígenas, em sala de aula. São coletivos que trazem suas pautas relativas ao projeto de educação para o território para serem discutidas, contribuindo para ampliação de vários debates que contemplam perspectivas relativas à diversidade étnico-cultural e decorrentes dessa própria diversidade no território, que se replica em sala de aula.

O eixo organizacional compreende demandas que visam basicamente a ampliação do acesso à qualificação para o trabalho e difusão de saberes por meio de maior oferta de espaços para a formação docente. Expressam-se em orientações para o fortalecimento de redes e parcerias no território, envolvendo a universidade e outros atores, bem como o pedido para que se amplie a capacidade instalada da universidade:

‘Oferecer formação continuada em diversas modalidades (cursos livres, extensão, especializações, mestrados, doutorados) com metodologias diferenciadas e inovadoras para todas/os profissionais da educação básica (professoras/es, porteiras/os, serventes, vigilantes, etc.), visando o comprometimento dos sujeitos com a transformação de seu espaço de ação.’; ‘A partir do reconhecimento das demandas, a Universidade deve criar fóruns de debates e parcerias com ONGs, entidades governamentais.’; ‘Criação imediata de parcerias efetivas para projetos e programas que promovam a formação continuada dos professores das redes públicas.’; ‘Criação imediata de cursos de formação inicial para professores da educação infantil’. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015, p. 29)

A prática junto ao CME aproxima-se à demanda que surge no Fórum Social de “formação junto aos conselhos”. A participação da UFSB junto ao conselho apresenta uma outra face do ensino superior, a assunção da tarefa de portador de interesses públicos, respondendo às demandas sociais por educação de qualidade da rede de ensino público e ensino privado da região. Além disso, efetiva-se a responsabilidade pelo bem público, pela gestão pública e democrática, e se potencializa sua inserção enquanto segmento participativo de decisões coletivas e, ao mesmo tempo, pesquisador que articula, constrói, apropria-se e produz conhecimentos relacionados aos espaços de participação social. A formação junto aos conselhos é parte integrante de sua atuação política, crítica e participativa.

Talvez a perspectiva mais concreta de uma incorporação da universidade às redes que garantem o direito à educação esteja expressa na sua ação junto ao CME. A participação da universidade possibilita a vivência da política pública educacional colocando como foco o “Estado em ação”, compreendido numa perspectiva em que implantação, implementação e manutenção se dão “[...] a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada”. (HOFLING, 2001, p. 31)

A participação da universidade no CME possibilita a vivência da política pública de educação interagindo, discutindo, deliberando e monitorando políticas, programas e projetos de governo num órgão de Estado. A universidade exerce o diálogo com o sistema educacional enquanto participa e cria condições de produzir estudos, investigações, análises, enfim, conhecimento no campo acadêmico. A práxis é contínua e exigente. A universidade é parceira da educação básica, participa diretamente da garantia ao direito de acesso e permanência na educação, controle social das políticas educacionais dirigidas à educação básica, e compromete-se com sua qualidade.

Considerando-se o conjunto das pautas, há indicativos de que várias iniciativas expressam um rápido movimento institucional ao encontro e demandas do segmento que, no Fórum Social, discutiu a educação básica. Entretanto, há limites: a resposta a “demandas de parcerias e diálogos permanentes com diferentes instituições da educação básica”. Ao analisar progressos nesse sentido, nos deparamos com um diálogo ainda muito tímido com os municípios que abrigam os Cunis. Há parcerias, mas não projetos de médio e longo prazo. A expectativa de que a partir dos Cunis se constituísse um espaço de formação continuada nos municípios que articulasse com as atividades das escolas que os abrigam encontrou caminhos de expressão apenas naqueles que se converteram em CIEs, logo contam com uma coordenação de práticas pedagógicas em permanente contato com a escola, desenvolvendo um trabalho permanente de interface universidade-escola. Os CIEs constituíram-se de fato em espaços institucionalizados de diálogo entre universidade e escola e de garantia da relação ensino, pesquisa e extensão. Contudo, os Cunis que não se converteram em CIEs não puderam avançar nessas pautas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas e experiências vivenciadas por meio do ensino, da pesquisa e da extensão fundamentam o trabalho institucional de promoção e desenvolvimento regional e o compromisso com a educação básica. Nesse sentido, há convergências entre as demandas apresentadas no Fórum Social da UFSB, em 2015, como: a formação de um egresso ciente da diversidade étnico-cultural e reconhecedor do contexto territorial da universidade; a interdisciplinaridade e a flexibilidade do processo formador como pontos de convergência do currículo para o primeiro ciclo; terceiro ciclo focado no atendimento à demanda regional e reconhecimento do contexto territorial do sul da Bahia como diverso étnica e culturalmente; e a preocupação com a formação inicial e continuada de professores de forma distinta do que vem sendo realizado pela universidade brasileira.

Destacamos que a construção de alternativas populares e intepistêmicas é possibilitada nas práticas e experiências relatadas na medida em que a formação de professores apresenta um currículo interdisciplinar com CCs que envolvem

debates teóricos, estudos de campo e organização de atividades envolvendo os estudantes em diferentes territórios da região, compreendendo modos de participação coletiva, suas instâncias e arenas de decisões de políticas públicas para diferentes setores da sociedade, como educação, saúde, moradia, entre outros.

Consideramos, ainda, as possibilidades de essa formação interdisciplinar, flexível e intepistêmica estar em diálogo permanente com outras instâncias da sociedade civil, como, por exemplo, o CME, que proporciona ao participante a assunção da tarefa de portador de interesses públicos, respondendo às demandas sociais por educação de qualidade da rede de ensino público e ensino privado da região; responsabilizando-se pelo pela gestão pública; e potencializando seu papel político-social, inserindo-se como pesquisador que articula, constrói, apropria-se e produz conhecimentos relacionados aos espaços de participação social. A formação junto aos conselhos é parte integrante da atuação política, crítica e participativa da universidade no território.

Quanto à pesquisa, apresenta-se como um dos vetores que se abre para o diálogo universidade-escola e o fortalece, na medida em que traz ao centro do debate as narrativas dos sujeitos que constroem o cotidiano educacional e das comunidades que o constituem. Nesse sentido, a pesquisa na educação básica, além de fornecer um panorama descritivo, investiga a influência das bases territoriais na práxis escolar e promove um processo real de escuta dos atores presentes no cotidiano da escola. A pesquisa como princípio educativo e prática permanente dos três ciclos de formação da universidade torna possível a criação de caminhos próprios para que se alcance um modelo popular de ensino superior, integrado com as redes de ensino fundamental e médio e com o contexto local. A integração entre primeiro, segundo e terceiro ciclos potencializa o processo de formação interdisciplinar e a existência da UFSB no sul da Bahia.

A parceria entre universidade e o sistema público de ensino coloca em evidência a relevância do ensino, da pesquisa e da extensão, de modo indissociável, no processo de formação de professores da educação básica. Essa parceria cria espaços e articula de forma dinâmica um processo de formação numa perspectiva emancipatória de educação.

O permanente diálogo e a interface universidade e educação básica mostram-se, portanto, como um processo desafiador para a universidade no atual contexto, seja no campo científico, político ou pedagógico. Aprender o cotidiano educacional, suas nuances, seus problemas e as relações sociais estabelecidas entre os diferentes segmentos da sociedade participantes desse espaço público de decisão passa a ser o exercício constante de participação cidadã. Aprimoramos nossas percepções, na vida social, respeito às culturas diversas, aos posicionamentos políticos diversos. Estamos no caminho em que aspectos e dimensões presentes no cotidiano do sistema de educação aparecem de forma complexa, com seus limites e possibilidades de um processo de debate, tomada de decisões e construção sociopolítico-cultural. É a universidade desenvolvendo o papel sociopolítico na sociedade. Em *A universidade no século XXI* (SANTOS;

ALMEIDA-FILHO, 2008), os autores indicam a necessidade de o compromisso da universidade com a escola pública ser reafirmado por meio de parceria com os sistemas públicos de ensino.

É importante assinalar que avançamos ao apresentar uma nova perspectiva de formação de professores; entretanto, como destacado por Ludke (2009, p. 98), há uma série de desafios, como: a formação de professores, que continua ocupando “um lugar bastante secundário no modelo de universidade brasileira”; o fato de permanecer como uma atividade não valorizada no espaço acadêmico inserida numa hierarquia acadêmica entre os que desenvolvem atividades predominantemente de cunho científico e de pesquisa e aqueles que se concentram no ensino e na formação de professores; e, ainda, a difícil aproximação entre a universidade e os sistemas de ensino da educação básica.

Consideramos que há muito que caminhar. Mesmo assim, é possível afirmar que estamos construindo cenários possíveis para elaboração de propostas e estratégias formativas interdisciplinares e flexíveis com vistas à formação inicial e continuada de um docente/gestor capaz de atuar como intelectual questionador, pesquisador, sensível às demandas regionais e transformador da realidade social e educacional.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papyrus, 2012.
- AVRITZER, Leonardo. *Sociedade civil e participação social no Brasil*. Belo Horizonte: DCP/UFMG, 2006.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.
- BRANDÃO, Carlos. *Território e desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. 2. ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 maio 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

- CURY, Carlos R. J. Os Conselhos de Educação e a gestão de sistemas. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela (org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 43-60.
- CURY, Carlos R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006.
- DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. 2. reimpr. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p. 136-161.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.). *Os anos 90: política e sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 103-115.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- HOFLING, Eloisa de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001
- IBGE. Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Perfil dos estados e dos municípios brasileiros*. Rio de Janeiro: IBGE, 2014.
- LUDKE, Menga. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 95-108, ago./dez. 2009.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- MILANI, Carlos R. S. O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p. 551-579, 2008.
- SAQUET, Marcos Aurélio. *Por uma geografia das territorialidades e das temporalidades: uma concepção multidimensional voltada para a cooperação e para o desenvolvimento territorial*. 2. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.
- SANTOS, M. *O Brasil: território e sociedade no início do século XXI*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA-FILHO, Naomar de (org.). *A universidade no século XXI: por uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.
- TAUCHEN, Gionara; DEVECHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Interação universidade e escola: uma colaboração entre ações e discursos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 369-393, maio/ago. 2014.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano de ensino aprendizagem do componente curricular estágio supervisionado*. Itabuna: UFSB, 2016a.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico de Curso: Licenciatura Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias*. Itabuna: UFSB, 2016b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano de ensino aprendizagem do componente curricular políticas públicas educacionais e gestão escolar*. Itabuna: UFSB, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano de ensino aprendizagem do componente curricular território, políticas públicas e participação*. Itabuna: UFSB, 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Relatório do Fórum Social*. Itabuna: UFSB, 2015. Disponível em: http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Relato%CC%81rio-do-I-Fo%CC%81rum-Social-da-UFSB_Reunio%CC%83es-Preparato%CC%81rias-v.-mai-2016-1.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

CAPÍTULO 15

SABERES E TRAMAS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE DECOLONIAL

ALESSANDRA REIS

FABIANA LIMA

Education must not simply teach work – it must teach life.¹
(DU BOIS, 1903)

INTRODUÇÃO

No presente capítulo, duas formas complementares de compreender e de se inserir no modelo de graduação para formação docente na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) serão colocadas em perspectiva, no intuito de que se construa diálogo produtivo entre narrativas críticas em primeira pessoa sobre as Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), formato novo no meio acadêmico brasileiro de formação profissional para a docência. Assim, uma estudante da LI em Matemática e Computação e suas Tecnologias e uma professora atuante nas LIs em Artes e suas Tecnologias e em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias

1 “A educação não deve simplesmente ensinar o trabalho – deve ensinar a vida”.

dialogarão sobre as potencialidades dessa experiência formativa que tem se constituído no cotidiano dessa instituição superior de ensino não só através do princípio da interdisciplinaridade, mas também na perspectiva de uma formação superior cidadã e de (in)tenso diálogo pedagógico com territórios educativos locais – sistemas públicos estadual e municipais de ensino, através de projetos educacionais e outras ações formativas e pedagógicas que performam um espaço limítrofe de formação docente entre a universidade e a escola básica. (NÓVOA, 2017)

A arquitetura curricular da UFSB, até o ano letivo de 2018, se constituiu em perspectiva integradora de saberes, práticas e segmentos do ensino superior – graduação e pós-graduação –, organizada por regime de ciclos, composto por fases sucessivas e articuladas de formação responsáveis por intensa flexibilidade no percurso curricular do estudante. Dessa forma, embora houvesse um planejamento para o avançar da integralidade nos cursos de primeiro ciclo, o estudante tinha a possibilidade de, durante o Bacharelado Interdisciplinar (BI) ou a LI, transitar por diferentes áreas, podendo cursar até duas áreas de concentração, que dariam acesso a diferentes cursos profissionais de segundo ciclo e aos cursos de pós-graduação de terceiro ciclo.

Especificamente, o primeiro ciclo de formação se conformava enquanto protagonista de uma arquitetura curricular que visava (re)ver criticamente modelos universitários mais comuns na tradição institucional do ensino superior brasileiro, na medida em que o acesso à universidade se dava estritamente por ele e a perspectiva de organização curricular era interdisciplinar, intercultural e interepistêmica,² buscando promover tanto o diálogo entre distintas áreas de conhecimento quanto uma relação crítica e desierarquizada entre epistemes distintas, ampliando o direcionamento da organização curricular em nível de graduação no Brasil para além da tradicional especialização científica e do eurocentrismo.

No contexto da organização quadrimestral da UFSB, o(a) estudante cursa, no primeiro ano letivo, a chamada Formação Geral (FG), composta por Componentes

2 Interepistemicidade implica, na perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, Nilma Lino Gomes, entre outros(as) autores(as), praticar a importância da desierarquização de distintos saberes dentro das instituições educacionais, possibilitando uma perspectiva curricular e práticas pedagógicas que vão além do eurocentrismo, abrindo-se a outras epistemes tradicionalmente silenciadas no meio acadêmico. Na trilha das reflexões teóricas de Foucault (1987), episteme se performa enquanto condições discursivas que constituem uma epistemologia, ou seja, o conjunto das relações epistemológicas entre as ciências humanas. A proposta foucaultiana de narrar a história das ciências humanas através de perspectiva descentralizada e descontínua não só levou à compreensão do homem como problema para o saber humano desde o século XVI europeu, como sobretudo tem possibilitado, desde então, o delineamento epistemológico de humanidades que não se restringem ao parâmetro europeu-ocidental, princípio teórico-metodológico donde provém o conceito de interepistemicidade. O princípio da interculturalidade, também insurgente no campo das lutas e movimentos sociais de grupos subalternizados e dos estudos pós-coloniais, inclui o da interepistemicidade ao apostar em políticas – culturais, educacionais, econômicas – que, construídas a partir da tensão do jogo da diferença colonial, se encaminhem, também no plano epistêmico, para uma proposta de transformação social e civilizacional.

Curriculares (CCs) de afiliação à universidade que procuram desenvolver de forma teórico-prática consciência política e planetária compromissada com o desenvolvimento regional do sul e extremo sul da Bahia, a partir de epistemologias contra-hegemônicas e integradoras, por buscarem relacionar território local e global dinamicamente, levando o estudante não só a experimentar a produção de saberes e práticas em diferentes áreas de conhecimento acadêmico e não acadêmico, mas sobretudo a ampliar a própria visão de mundo, na perspectiva da complexidade e da formação para uma cidadania planetária.

Também através da FG, o(a) estudante tem acesso à discussão sobre a estrutura, percurso histórico e compreensão política da universidade no mundo ocidental, especialmente no Brasil, a partir da tríade de CCs: universidade e sociedade; universidade e desenvolvimento regional; universidade e contexto planetário, que lhe possibilita apreensão crítica do próprio ingresso e percurso formativo em universidade pública brasileira.³

Desde o *Plano Orientador* (PO),⁴ a UFSB tem concebido a formação profissional docente enquanto LIs.⁵ Pertencentes aos cursos de primeiro ciclo, as LIs em Ciências da Natureza e suas Tecnologias; em Linguagens e suas Tecnologias; em Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias; em Artes e suas Tecnologias; e em Matemática e Computação e suas Tecnologias compõem os cinco cursos de formação docente do primeiro ciclo da UFSB e estão academicamente vinculadas ao Instituto de Artes, Humanidades e Ciências (Ihac), juntamente com os BIs. Enquanto graduação plena e de direcionamento profissionalizante na carreira docente, as LIs têm proporcionado experiências formativas por áreas de conhecimento em diálogo intercultural e interepistêmico de saberes, produzidos tanto em espaço institucional acadêmico quanto nos territórios educacionais e tradicionais onde se situam os três *campi* da universidade – Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas.

3 Ver os textos contidos na Parte III deste livro, “Formação Geral, formação cidadã”, que tratam da FG na UFSB.

4 Documento institucional utilizado como balizador das ações iniciais na UFSB que traz o organograma e o arcabouço teórico-metodológico do modelo da universidade, em termos curriculares, pedagógicos, acadêmicos e administrativos. Concebida enquanto universidade comprometida com a recriação da educação superior pública brasileira, no sentido de ser vetor de integração social e de promoção da condição humana, a UFSB, entre 2014 e 2017, utilizou esse documento para dar forma e direcionamento teórico-metodológico ao planejamento institucional. Assim, no PO, não só o formato institucional é descrito e contextualizado como sobretudo os princípios que deram forma a um modelo de ensino universitário de percurso interdisciplinar e comprometido com uma formação cidadã no ensino superior são amplamente discutidos.

5 É importante enfatizar que cursos como a LI em Estudos Africanos e Afro-Brasileiros e a LI de Ciências Humanas/História da Universidade Federal do Maranhão (UFMA); a LI Artes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), bem como os BIs da Universidade Federal da Bahia (UFBA), UFRB, Universidade Federal do ABC (UFABC), entre outras universidades, apresentam-se, assim como as LIs e os BIs da UFSB, enquanto propostas de reconfiguração curricular em projetos de graduação que se querem inclusivos. Embora não caiba nas proposições deste capítulo, os desdobramentos das formações desses novos cursos na universidade pública brasileira precisam ser melhor investigados, sobretudo a inserção no mercado de trabalho dos egressos de tais cursos.

Dentre tais espaços, destaca-se, na estrutura da UFSB, a Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários⁶ (Rede Cuni), na medida em que, através de projetos educacionais em parceria com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), tem se tornado espaço privilegiado de troca dialógica entre discentes e docentes da universidade e das escolas, possibilitando desenvolver reflexão e práticas pedagógicas transformadoras no contexto escolar, bem como ser espaço privilegiado de formação docente inicial e continuada.

Em termos de direcionamento teórico-metodológico, os cursos e os projetos de formação docente na UFSB têm buscado praticar a noção freireana de autonomia (FREIRE, 1996), compreendendo todos os atores das LIs como produtores de saberes coletivamente (com)partilhados acerca da docência, a partir de percursos formativos diversificados, com ênfase na prática. Nesse processo, professores(as) e estudantes das LIs têm se (re)construído continuamente, nos próprios percursos de formação, enquanto sujeitos aprendentes, pois tomam a própria prática como espécie de laboratório para o desenvolvimento de estratégias político-pedagógicas baseadas em processos de ensino-aprendizagens coletivos, através de metodologias ativas,⁷ transformadores do cenário educacional local/nacional.

Por isso mesmo, as duas autoras deste capítulo podem, a partir de papéis institucionais e áreas de atuação/aprendência distintas, narrar as suas versões, certamente complementares, dessa história nova de formação docente marcada por percurso interdisciplinar, através do esforço de levar o profissional da escola básica a rever princípios curriculares marcados pela especialização excessiva dos saberes escolarizados em disciplinas estanques, e a questionar, a partir da reflexão sobre a prática docente, limitações no sistema educacional brasileiro. Dessa forma, perseguiremos neste capítulo, ao elaborarmos narrativas críticas

6 A Rede Cuni, em linhas gerais, é composta por salas da UFSB em escolas de educação básica. Até agora, a partir de negociação com a SEC-BA, escolas estaduais têm sediado a Rede Cuni. Essa espécie de ocupação do território da educação básica por uma instituição pública de ensino superior acaba por estabelecer relação sistêmica entre discentes e profissionais da universidade com discentes e profissionais das escolas. Os impactos desse diálogo na formação docente precisam ser escrutinados. Embora este artigo não abra espaço para essa análise, que se faz necessária, aponta para as possibilidades enriquecedoras desse diálogo para a formação dos estudantes das LIs e dos programas de graduação e pós-graduação relacionados à formação docente na UFSB. Outros aspectos importantes relacionados à experiência dos Colégios Universitários (Cunis) foram tratados neste mesmo volume com o texto “Colégios Universitários e o enraizamento territorial da UFSB”.

7 Metodologias ativas de aprendizagem implicam mudanças curriculares, passagem da perspectiva disciplinar para (inter)(trans)disciplinar e descentralização dos processos de ensino-aprendizagem da figura do professor. Enquanto concepção educacional que assume a tríade freireana ação-reflexão-ação, procura desenvolver nos(as) educandos(as) atitude ativa perante o próprio aprendizado e questionar práticas pedagógicas marcadas pela centralidade do professor, de onde parte todo o saber. Ao invés da educação bancária, amplamente problematizada por Paulo Freire, uma relação de parceria entre estudantes e professores acaba por tornar ambos os atores educacionais aprendizes com papéis distintos nos processos de ensinagem, dentro do qual o despertar da curiosidade, o aprendizado prazeroso e a construção coletiva de conhecimentos, saberes e práticas são a tônica.

desses três primeiros anos e meio de LIs na UFSB, biografarmo-nos em primeira pessoa (eu-nós), enquanto profissionais da educação que têm se apropriado de experiências formativas responsáveis por mudar o curso profissional na seara da docência, tanto na escola básica quanto no ensino superior.

Nesse sentido, ambas as educadoras, ao se biografarem profissionalmente neste capítulo, analisarão os impactos de alguns CCs da FG e das formações específicas de cada curso para as LIs em gestação na UFSB; as potencialidades e limitações da formação inicial de professores na UFSB, marcada pelo diálogo contínuo com a escola básica, através do Estágio Supervisionado, cursado pelo licenciando desde o momento em que decide percorrer os CCs específicos de uma das LIs, bem como pela atuação em projetos educacionais da UFSB em estreita (co)relação com o desenvolvimento de práticas pedagógicas emancipatórias na educação básica, caso do espaço de entrelugar da Rede Cuni e do Complexo Integrado de Educação (CIE) de Itabuna,⁸ escola que tem sido, desde 2016, arena privilegiada de (in)tenso diálogo inovador entre universidade e o espaço escolar.

Tendo em vista o que será narrado e discutido no decorrer deste capítulo, torna-se importante ressaltar que a noção de interdisciplinaridade é utilizada em sentido amplo, ou seja, não simplesmente no âmbito da teoria, mas incorporando, em perspectiva multirreferencial, as concepções de intelectuais e profissionais da educação que se debruçaram sobre a interdisciplinaridade a partir de diferentes aspectos, tais como Hilton Japiassu, Ivani Fazenda, Pedro Demo, Jacqueline Moll, Edgar Morin, Juarez Thiesen, entre outros(as), mas sobretudo compreendendo-a enquanto opção metodológica do ensinar, condição mesmo de ensino-aprendizagem e de reflexão crítica da produção de conhecimentos relevantes para o campo da docência (THIESEN, 2018), na medida em que a articulação de saberes nas LIs da UFSB se conjuga, politicamente, com diferentes epistemes em diálogo, a um só tempo, harmônico e tenso, bem como com pedagogias do encontro, construídas sob o signo do afeto e da amorosidade enquanto articuladoras do fazer pedagógico, em perspectiva desierarquizada entre ensi-nantes e aprendentes – potencializadoras, portanto, de emancipação social.

8 Os CIEs, negociados com a SEC-BA desde 2015, passam a se configurar realidade em 2016, em três escolas nos municípios de Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas. Podem ser compreendidos como conglomerados educativos concebidos enquanto território destinado ao desenvolvimento de uma relação sistêmica entre escola básica e ensino superior. Tais conglomerados incluem salas da rede de Cunis da UFSB, escolas integrais de tempo integral (ensino médio), centros noturnos de educação e espaços-tempos pensados para a circulação desierarquizada de estudantes da UFSB e das escolas de ensino médio, de professores da UFSB e das escolas de ensino médio, de profissionais da educação, intelectuais, artistas, cientistas, mestres tradicionais e indivíduos da comunidade mais ampla das escolas e da universidade empenhados em práticas educativas e/ou em ações para formação de professores, tanto das escolas de ensino médio quanto dos licenciandos da universidade e, posteriormente, de professores participantes de cursos de pós-graduação em Educação *strictu sensu* na UFSB.

PRIMEIRO MOVIMENTO: EU, ALESSANDRA

Eu sou Alessandra Neves Reis, casada, mãe de dois filhos (Mateus e Lucas), graduada em Administração de Empresas (bacharelado) pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). De 2014 a 2018, fui estudante de LI em Matemática e suas Tecnologias na UFSB.

A minha formação nessa universidade tem início em setembro de 2014, na primeira turma da instituição, com ingresso pela Área Básica de Ingresso (ABI).⁹ Cheguei aqui com muitas expectativas, principalmente pela proposta a que fui apresentada no meu primeiro ano de UFSB.

Já nos primeiros encontros, me perguntei por várias vezes se tudo aquilo era verdade. Eu, que tinha vindo de uma universidade tradicional, com estrutura verticalizada e condensada em várias “caixinhas”, me vi completamente despida de certezas e respostas para uma série de perguntas que eclodiam no meu interior. Àquela altura, eu tinha duas alternativas: lançar-me a esse desafio em meio ao desconhecido ou desistir daquilo que era fora dos padrões. Decidi me lançar e compartilho com vocês essa grande viagem de transitar de um modo outro de pensar educação, mais potente e emancipador.

Nessa vereda de (re)ver concepções e práticas no âmbito educacional, o primeiro momento se deu no primeiro ano de FG, em que nós, estudantes, tivemos um percurso didático-pedagógico planejado em regime de quadrimestre, comum a todos os ingressantes. Ainda sem de fato decidir o caminho profissional, começamos a cursar CCs como Experiências do Sensível, que foi o marco desse período, porque a proposta era conhecer o outro, a sua origem, sua história e entender os seus anseios, perceber no seu comportamento traços da sua cultura e das suas memórias.

Ainda nesse período, estudamos o conceito de território em sua totalidade, e foi aqui que eu compreendi a relação de pertença e entendi que esta Itabuna é a minha terra, a minha casa de fato e de direito, que eu tenho uma corresponsabilidade com esse espaço e preciso entregar algo em contrapartida para a minha comunidade. Esse despertar, aparentemente sutil, me levou a um cuidado maior com uma série de atitudes que eu banalizava por não reconhecer a minha pertença de fato.

Seguindo nesse percurso, veio a grande novidade. O espaço da ciência abre as portas para a comunidade e, mais do que isso, a convida a entrar, sentar-se à mesa... Fiquei extasiada. Os saberes populares, tradicionais, adentraram na universidade pela porta da frente, e agora tínhamos os mestres dos saberes trocando

⁹ Segundo o compromisso inicial da UFSB com a inclusão social, foram pensadas formas de ingresso na instituição para selecionar majoritariamente estudantes oriundos de escola pública, pertencentes a grupos sociais subalternizados e moradores do sul e extremo sul da Bahia. A ABI foi, entre os anos de 2014 e 2018, a única forma de entrada na UFSB de todas as turmas dos Cunis e uma das opções de entrada nas sedes de cada *campus*. Essa forma de entrada possibilitava que, após a conclusão da FG, fosse escolhida uma das formações acadêmicas do primeiro ciclo da UFSB. O estudante concluinte da ABI tinha vaga garantida em uma das cinco LIs. No entanto, caso quisesse ir para algum BI, poderia, considerando a quantidade de vagas oferecidas para tais cursos.

experiências e nos ensinando uma série de coisas que eram tão próximas de nós e da nossa realidade.

Morei a minha vida inteira nesse território e nunca tinha tido acesso a tantos saberes, emanados da comunidade local. E me senti muito à vontade, porque recebemos índios, caciques, anciões, matutos, capitães do mato, mães de santo, quilombolas e assentados de movimentos sociais. Todos santos de casa, oriundos desse território. Impossível, antes da UFSB, jamais ter percebido tantas riquezas materiais e imateriais assim tão pertinho de mim.¹⁰

Em meio a essa experiência, já não dava mais para regressar ao ponto de partida, porque agora eu já pertencia a esse território e aprendia com sensibilidade a reconhecer a cultura da minha terra, a reconhecer-me como parte dessa terra, a responsabilizar-me por ela. Então, vieram as propostas pedagógicas de intervenção no território e isso era maravilhoso, porque rompia com um modelo de formação fechado, restrito ao espaço da universidade. E começava para nós, estudantes, uma nova era: uma universidade que rompia com os muros, que ia além das suas fronteiras e chegava à comunidade.

Os CCs da FG se entrelaçavam, nos provocando uma reflexão interdisciplinar, conectando-se em uma sequência planejada, orientada e dialogada entre os professores. A cada final de quadrimestre, desenvolvíamos um projeto macro com o coletivo, que já havia sido trabalhado durante o quadrimestre, na perspectiva de integrar os conteúdos de cada período.

A grande novidade dessa universidade, para mim, é validar a produção do conhecimento integrando a comunidade nesse espaço, dando a ela voz em suas decisões e permitindo que as suas demandas sociais sejam ouvidas e valoradas por seus integrantes. E com muito respeito, aprendemos a dialogar fazendo o exercício da escuta atenta a esses novos atores sociais. Eu ousaria dizer que essa universidade deu ouvido aos invisíveis históricos do território.

Chegamos ao final desse período de um ano sedentos por uma oportunidade de testar na prática o que aprendemos. E foi então que cada um de nós migrou para uma área afim. No meu caso, foi a matemática; mais precisamente a LI em Matemática e Computação e suas Tecnologias. Iniciamos aqui uma nova etapa com a proposta de agregar algo àquela comunidade, a minha mesma por sinal, que ora abriu suas portas para nós.

Essa nova etapa trazia consigo uma tensão, já que o costumeiro é uma formação rígida pautada em uma reprodução de listas de exercícios, em que o professor é o dono da sala e o aluno é aquele manipulável obediente limitado a questionamentos. Nesse percurso, tínhamos uma formação única para as licenciaturas e outra concentrada por área. No entanto, ambas convergiam no Estágio Supervisionado. Essa proposta foi muito positiva, pois trocamos experiências entre as

10 Ver, neste mesmo livro, os textos “Movimentos sociais e conhecimento emancipador”, “Conhecimentos tradicionais e território na formação universitária” e “Caminhos pluriépistêmicos para educação e prática em saúde”, que relatam as experiências com o Encontro de Saberes na UFSB.

diversas áreas do conhecimento e realizamos intervenções interdisciplinares nas escolas, nos períodos de estágio.

A prática de estágio me proporcionou uma grande oportunidade de estar em contato com a escola durante o período de formação da licenciatura, o que me permitiu perceber as limitações, os recursos para realização de um trabalho mais dinâmico com os alunos e a compreensão da dinâmica de funcionamento de uma escola de educação básica durante o percurso. Mais do que vivenciar no cotidiano escolar as experiências do conteúdo na prática, a prática do estágio me levou a perceber o ambiente, explorar os recursos didáticos e propor troca de conhecimentos, saberes e experiências entre estudantes e professores.

Finalizei essa trajetória com uma imensa bagagem de conhecimentos, histórias e memórias, pois construí laços afetivos com os agentes desse processo, dentro da universidade e no espaço escolar. Foi, sem dúvida, uma experiência única que veio somar à minha formação como discente de uma licenciatura que ainda causa grande rejeição na maioria das pessoas da minha cidade (Itabuna, Bahia) pelo formato interdisciplinar que estabelece diálogo entre as áreas de conhecimentos; pela aposta nas pedagogias ativas através das quais o estudante protagoniza o processo de ensino-aprendizagem; pelo compromisso com as culturas marginalizadas da história do Brasil e com os conhecimentos por elas produzidos.

Tenho plena consciência de que não estou “completa”, pois, para o educador, há sempre algo a construir e o caminho de formação se estende por todo o tempo da vida profissional. Mas me sinto confortável para estar em uma sala de aula e propor aos meus estudantes uma nova forma de perceber a matemática, estando atenta ao cotidiano deles, respeitando a diversidade cultural e educando ao considerar positivas suas diferenças.

SEGUNDO MOVIMENTO: EU, FABIANA

Partir do meu presente profissional para, em retrospecto pela via da memória, refletir criticamente sobre escolhas políticas, epistemológicas e práticas enquanto intelectual negra,¹¹ professora adjunta da UFSB, carioca, educadora e comunicadora comprometida com a investigação das relações raciais¹² no Brasil

11 “Intelectual negra” é utilizado neste texto no sentido das reflexões de Nilma Lino Gomes acerca do contexto brasileiro da intelectualidade negra na contemporaneidade, discutido no texto “Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a sociedade brasileira”, publicado em 2010, e da perspectiva traçada por bell hooks no artigo “Intelectuais negras”, de 1995.

12 “Raça”, neste texto, bem como suas derivações “racial” e “racismo” não são utilizadas como categoria biológica consagrada pelo cientificismo do século XIX, mas como categoria analítica que objetiva tratar do caso específico brasileiro, no qual a ideia de raça funciona como operador ideológico delimitador de espaços sociais e formulador de atitudes de exclusão. Dentro de tal perspectiva analítica, utilizar uma palavra corrente no contexto social e que carrega em si critérios de discriminação possibilita observar

e na diáspora africana, do racismo e de discriminações correlatas significa me dispor a (re)ver criticamente minha trajetória profissional, bem como refletir, em perspectiva decolonial,¹³ acerca de um formato novo de licenciatura na universidade pública brasileira, a partir do meu corpo/memória de mulher negra.

Para início de conversa, é imprescindível dizer que os últimos quatro anos de atuação na UFSB trouxeram-me, como jamais experimentado anteriormente na minha vida profissional, um aprofundamento das questões que envolvem educação das relações étnico-raciais em perspectiva integradora de saberes, da promoção dos direitos humanos, de combate ao racismo, tendo em vista a experiência com formas diferenciadas de se pensar e executar o currículo de cursos de ensino superior, incluindo a formação docente. Essa experiência profissional recente tem me levado a considerar tais temáticas mais do que imprescindíveis para compreensão dos princípios estruturadores das relações sociais no Brasil, como uma rede de abordagens político-pedagógicas que envolvem descolonização do currículo, rompimento de paradigmas contínuos e lineares e abertura da universidade para a sociedade, incluindo diálogo aberto – e que se quer desierarquizado – com movimentos sociais, instituições da educação básica, entre outros espaços de suma importância para o processo formativo do estudante de graduação, especificamente daqueles em formação para a carreira docente.

Nesse sentido, biografar-me profissionalmente adquire o sentido de colocar a minha trajetória aprendente de professora-pesquisadora como objeto de investigação crítica acerca das possibilidades de uma formação docente em nível de graduação comprometida com perspectiva epistemológica antirracista, interdisciplinar, interprofissional, intercultural e intepistemica.

A entrada na UFSB como professora adjunta em 2015 implicou não só a minha inserção enquanto intelectual negra no campo da pesquisa científica, da produção de conhecimento em diálogo com territórios político-educacionais, mas também o aprofundamento da luta contra uma monocultura do saber, em recusa à ideia de neutralidade científica. A profunda identificação com o projeto inclusivo inicial da UFSB¹⁴ foi responsável por me atrair profissionalmente para essa institui-

de maneira crítica os pilares que fundamentam ideologias racistas. Por isso, opto por usar “raça” e/ou “racial” aliado à categoria de etnia e suas derivações, indistintamente.

- 13 Os termos “decolonial”, “decolonialidade”, “descolonizados” e “pós-coloniais”, apesar das sutis diferenças conceituais entre eles, congregam epistemologicamente uma disposição de enfrentamento das relações coloniais de poder que constituem o capitalismo moderno de modelo ocidental-europeu desde o século XVI, sustentadas pela classificação e domínio étnico-racial das sociedades colonizadas, bem como pela criação de uma subjetividade responsável por formalizar um modo de produzir conhecimento de orientação eurocêntrica, que se hegemoniza como a única possível, tornando-se, portanto, uma perspectiva cognitiva de domínio e reprodução da colonialidade. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010; GOMES, 2010, 2017; GROSGOUEL, 2010; MALDONADO-TORRES, 2010; QUIJANO, 2010; SANTOS, 2010)
- 14 O PO da UFSB, publicado em 2014, foi o documento que estabeleceu os princípios institucionais de uma universidade pública federal criada com o comprometimento da inclusão social, transformação do território onde a universidade se situa, através de negociações com a sociedade local, para que a UFSB se instalasse em cidades do sul e extremo sul da Bahia. Tendo tido a primeira turma de ingressantes no final

ção pública de ensino superior. Por isso mesmo, a escolha por um concurso que, organizado de maneira distinta dos concursos para seleção docente de universidade pública no Brasil, exigia dos(as) candidatos(os) conhecimento da área de atuação e identificação institucional com o projeto de uma universidade pública que quis, em sua criação, pensar organização curricular e acadêmica em perspectiva descolonizadora, desde à formação em graduações interdisciplinares ao compromisso com outras epistemes que não somente a ocidental-europeia.

Além disso, o concurso foi diferenciado porque rompeu com o formato mais comum de ingresso na docência superior pública: sorteio de pontos para as provas escrita e de aula. Contrariamente, o(a) candidato(a) pôde escolher os pontos nas duas etapas, demonstrando que, para além da erudição acadêmica, se buscava selecionar candidatos(as) que já possuíam trajetória profissional de identificação com perspectiva interdisciplinar, intercultural e intepistêmica. Por outro lado, também enfatizava as escolhas metodológicas do docente, indo na contramão do perfil mais comum de professor doutor brasileiro, que pouco se interessa pela prática pedagógica em si. Dessa forma, ao invés de se submeter um memorial, na última etapa do concurso, foi solicitado um plano de trabalho acadêmico, com a descrição detalhada das formas de atuação do(a) candidato(a) na universidade, nas searas de ensino, pesquisa, extensão e criação.

Tendo sido aprovada em concurso para uma grande área – campo das humanidades: saberes e práticas –, tão logo iniciei as atividades na instituição, passei a atuar na FG e nos cursos de primeiro ciclo das áreas de ciências humanas e artes. Devido à larga experiência docente na educação básica anterior à entrada na UFSB, eu sabia que, assim que as licenciaturas iniciassem seus percursos específicos, eu contribuiria também com essa formação profissional empenhada no diálogo interdisciplinar entre as áreas de conhecimento da educação básica e construída para um aprendizado do profissional docente a partir do espaço da prática nas escolas da região. Além disso, nessa perspectiva de formação docente, há constante planejamento de intervenções pedagógicas nas escolas, através da carga horária destinada a CCs que compõem as práticas, nas LIs em Artes e em Ciências Humanas e Sociais.

A novidade interessante na condição de docente das LIs foi constatar que a formação dos(as) licenciandos(as) tinha sido iniciada, na verdade, desde o primeiro ano de FG, quando os(as) estudantes experimentaram mudança

de 2014, é importante ressaltar que os três primeiros concursos docentes na UFSB tiveram o conhecimento e a identificação profissional com os princípios do PO como um dos critérios de seleção, fazendo ingressar na universidade docentes comprometidos na execução do planejamento institucional inicialmente estabelecido para a instituição. Eu, como docente selecionada no segundo concurso público da UFSB, vi na oportunidade de atuar em universidade de concepção curricular descolonizadora a possibilidade de aprendizado e inovação profissional consistente, sobretudo porque, enquanto intelectual negra, sempre compreendi que políticas de ações afirmativas no ensino superior só lograriam êxito se acompanhadas de uma mudança curricular, epistêmica, com a inclusão de saberes, conhecimentos e pedagogias afro-indígenas.

paradigmática da concepção educacional, a partir de cada um dos componentes cursados e de práticas pedagógicas que descentralizavam o ensino disciplinar, de abordagem estritamente conteudista centrada no(a) professor(a).

São responsáveis por essa mudança de concepção curricular não só o fato de que todos os ingressantes, no primeiro ano, cursam os mesmos CCs, de perspectiva interdisciplinar, que contemplam estudos linguísticos em perspectiva intercultural; matemáticos na relação com o cotidiano e com civilizações africanas e de povos originários das Américas; experimentação da sensibilidade – no sentido estético e político – no processo de reconfiguração íntima e coletiva do território de interação dos estudantes; análise da universidade no contexto social local, nacional e global,¹⁵ variando somente a escolha dos CCs por área – exemplo: campo das humanidades: saberes e práticas; campo das ciências: saberes e práticas; campo da saúde: saberes e práticas etc. –, dos quais o estudante precisa escolher dois. Como os CCs possuem compromisso com a formação ampla da cidadania no ensino superior, o que parece “perda de tempo” mostra-se, na trajetória de formação do estudante, uma mudança de paradigmas epistemológicos e práticos de atuação no mundo social e profissional, dentro das seis áreas oferecidas nos cursos de primeiro ciclo da UFSB: ciências humanas; linguagens; artes; saúde; ciências da natureza; educação – formação docente.

Outra questão paradigmática nas LIs da UFSB é a dimensão da prática, ou melhor, da inseparabilidade entre teoria e prática na formação docente, tendo em vista o diálogo profícuo com territórios educacionais da região sul e extremo sul da Bahia. Dessa forma, ao docente em formação na LI, é possível experimentar as potencialidades e limitações da atuação do professor no sistema educacional brasileiro, porque o currículo das LIs é marcado pelo diálogo contínuo com a escola básica, através do Estágio Supervisionado, cursado pelo licenciando desde o momento em que decide percorrer os CCs específicos de uma das LIs, além da atuação em projetos educacionais da UFSB desenvolvidos em estreita (co)relação com a produção de práticas pedagógicas emancipatórias na escola básica, caso dos Cunis e dos CIEs, escolas que têm sido, desde 2016, arena de diálogo inovador entre universidade e escola.

Certamente, tanta mudança paradigmática no planejamento de cursos de formação docente no ensino superior trouxe para a minha vida profissional um enorme alargamento de perspectiva quanto a uma educação comprometida com a epistemodiversidade, com o combate ao racismo e discriminações correlatas, com a promoção dos direitos humanos e com a dignidade dos segmentos

15 São exemplos de CCs comuns a todas as áreas na FG: Língua, Território e Sociedade; Língua, Escrita e Sociedade; Expressão Oral na Língua Inglesa; Matemática e Cotidiano; Introdução ao Raciocínio Computacional; Matemática e Espaço; Oficina de Textos Acadêmicos e Técnicos e Educação; Experiências do Sensível; Universidade e Sociedade; Universidade e Contexto Planetário; entre outros. Ver a Parte III deste livro, que trata sobre os princípios e os componentes da FG na UFSB.

populacionais subalternizados na tradição histórica do Brasil, performada sob relações coloniais de poder.

Dessa forma, a atuação docente na UFSB abriu na minha trajetória profissional uma outra possibilidade de planejar e organizar a arquitetura curricular no ensino superior, a partir da problematização de pilares vistos como imutáveis – cátedra, especialização do saber, pré-requisitos entre uma disciplina e outra, linearidade na organização curricular –, que, ao serem colocados em xeque, liberaram o(a) licenciando(a) pertencente a segmentos populacionais subalternizados para novos percursos curriculares extremamente produtivos, na perspectiva da descolonização de saberes. Além disso, aos estudantes das Lis, proporciona o desenvolvimento de teorias e práticas docentes comprometidas com novos parâmetros civilizacionais, baseados na coletividade, na complexidade do mundo contemporâneo, na produção (com)partilhada de saberes, na possibilidade de produção de conhecimentos para além da lógica eurocêntrica, colonial e racista.

Assim, reposicionar-me enquanto docente e intelectual negra através atuação profissional na UFSB me fez compreender, na prática, que pensar políticas de ações afirmativas no ensino superior implica promover criativamente mudança na concepção curricular. Nesse sentido, compreende-se o currículo não como um percurso linear, em que determinados conhecimentos/saberes vão se sobrepondo a outros em direção limitada porque já preestabelecida por quem o pensou, mas como uma seleção de percursos pluriepistêmicos a serem trilhados pelo(a) estudante de acordo com os interesses existenciais, sociopolíticos e profissionais de cada um(a) dele(as).

É como parte dessa profunda mudança paradigmática no currículo dos cursos de primeiro ciclo da UFSB, sobretudo nas Lis, que tenho ministrado CCs comprometidos tanto com epistemes africanas quanto com uma perspectiva educacional antirracista, antissexista e crítica com relação à diversidade. Dessa forma, nos últimos três anos e meio, ter participado da proposição ou ministrado CCs tais como Educação e Relações Étnico-Raciais; Estéticas Negrodescendentes; Estéticas dos Povos Originários das Américas; África, Diáspora e Culturas Afro-Brasileiras; entre tantos outros, nas Lis em Artes e Ciências Humanas, potencializa a perspectiva de que a educação antirracista não deve estar relegada às margens de uma arquitetura curricular eurocentrada. Ao contrário, deve compor um planejamento de currículo que seja, na superfície e no fundo, crítico ao eurocentrismo, que tem caracterizado o campo acadêmico brasileiro. Dessa forma, a perspectiva intepistêmica, interdisciplinar, intercultural e interprofissional, caso da formação docente na UFSB, não se institui como um mero adendo a um currículo eurocentrado, mas como parte de um todo que, por escolha teórico-metodológica, rompe com uma educação profissional docente de direcionamento único, linear, monocultural, em uma única palavra, epistemicida.¹⁶

16 O epistemicídio, na formulação teórica de Boaventura de Sousa Santos (2000), inicia, nas nações modernas, com o projeto econômico de expansão territorial europeu, mas se estende para muito além dele,

Essa mesma lógica descentrada de planejamento curricular me proporcionou o potente encontro com a estudante Alessandra Neves Reis, da LI em Matemática e Computação e suas Tecnologias, através do componente Educação e Relações Étnico-Raciais, pertencente ao Núcleo de Formação Pedagógica, composta por CCs comuns às cinco LIs.¹⁷ Ou seja, um percurso aberto tem proporcionado para docentes e discentes de diferentes áreas encontros não só no decorrer da FG, mas também no percurso formativo das LIs, com turmas compostas por licenciandos(as) de diferentes áreas. Esse encontro acaba por mudar concepções educacionais de todos os envolvidos nessa formação inicial docente em nível de graduação, marcada pela complexidade de ações e escolhas teórico-metodológicas.

As organizações curriculares das LIs foram propostas para o diálogo (inter) disciplinar dentro das grandes áreas da educação básica: linguagens, matemática, ciências humanas e sociais, ciências da natureza; além do campo das artes, que, embora na escola básica faça parte da grande área de linguagens, é considerado, na formação de primeiro ciclo da UFSB, basilar, no sentido de trazer parâmetros estéticos, éticos e civilizacionais de corpos racializados das Américas – povos originários e negro-africanos transmigrados forçadamente. Especificamente com relação à formação de professores, a LI em Artes e suas Tecnologias tem criado quadro docente importante, na medida em que é flagrante a falta de professores de Artes nas escolas da região sul e extremo sul da Bahia.

Há muito a ser investigado sobre a arquitetura curricular da formação docente na UFSB no que tange à proposta emancipatória de se (re)pensar o currículo do ensino superior. Por ora, essa tentativa de uma curta autoetnografia estabelece (re)memoração crítica da trajetória profissional recente de uma professora universitária negra brasileira que, a partir da própria prática em uma universidade pública, se recoloca no campo da educação em perspectiva radicalmente descolonizadora. Dessa forma, narrar-me profissionalmente em primeira pessoa me inscreve em rede com a escrita intelectual de mulheres negras que escolheram o exercício da crítica para compreender as contradições da tessitura social brasileira, marcadamente autoritária, de mentalidade colonial, profundamente desigual e violenta com os segmentos populacionais negros e indígenas,

enquanto marca perversa de colonialidade. De um traço da ocupação europeia em países não europeus, acabou por se perpetuar como traço mesmo de dominação na modernidade, no sentido de que a violência inerente ao silenciamento da episteme de grupos étnico-raciais subalternizados tem se tornado, portanto, prática intelectual corrente na tradição euro-ocidental hegemônica. No Brasil, o sequestro de formas de conhecimento não ocidentais tem representado não só o menosprezo a tradições étnicas específicas, mas sobretudo o próprio apagamento dos corpos de indivíduos que fazem parte desses grupos. Sueli Carneiro (2005), em estudo filosófico sobre a construção do “outro” ocidental no campo da educação, pontua que o epistemicídio fere de morte os corpos negros na sociedade brasileira, porque produz indignância cultural, ao desqualificá-los enquanto sujeitos cognoscentes.

17 Os demais componentes do Núcleo Comum da Educação são: Bases Epistemológicas da Educação; Políticas Públicas Educacionais e Gestão Escolar; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Educação e Direitos Humanos; Educação, Gênero e Diversidade Sexual; Educação Inclusiva; Libras.

inclusive dentro das instituições de ensino superior, responsáveis por (re)produzir conhecimentos/saberes.

Aventurar-me nesse exercício de memória e escrita em composição com a estudante Alessandra, significa, uma vez mais, em diálogo, construir reflexão e novas práticas de educação transformadora, apostando em formato de graduação profissional docente que recompõe a trajetória vivente e profissional da educadora, através da proposição de caminhos educacionais ainda pouco usuais no sistema público de ensino superior no Brasil.

TERCEIRO MOVIMENTO: NOSSOS SABERES EM TRAMA PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE DESCOLONIZADORA

Ao lembrarmos múltiplos percursos formativos desde a nossa entrada na UFSB, enquanto estudante da graduação e docente dessa instituição de ensino superior respectivamente, mobilizamos juntas memórias, conceitos, epistemologias, metodologias e práticas para compreender como conhecimentos e saberes construídos em meio a uma arquitetura curricular flexível, de perspectiva crítica a relações coloniais de poder, em ambiente institucional marcado por instabilidades externas e internas, têm podido bravamente dar formato a um novo direcionamento para a formação do profissional docente na universidade brasileira, empenhado em repensar a prática da docência em tensão com a mentalidade colonial, de viés eurocêntrico e monocultural.

Nossas falas se entrelaçaram neste capítulo de rememoração crítica de uma história de formação docente que não pode se perder nesse momento político-social sombrio de declarado desmonte da educação pública, pelo corte orçamentário das instituições federais de ensino, anunciado em 2019 pelo ministro da Educação; e pela criminalização do professor e do currículo escolar/universitário de viés decolonial, que se dispõe a abordar as diferenças sociais, no âmbito da raça, do gênero, da diversidade sexual, da classe.

Nossas tramas discursivas se encontram ainda hoje, quando não mais participamos juntas da formação docente na UFSB, através da certeza vibrante de que a parceria entre uma professora universitária e uma licencianda, com o intuito de tecer narrativas profissionais, reflexões teórico-metodológicas, só se tornou possível pela (sub)versão radical da organização curricular dos cursos de primeiro ciclo na UFSB, até 2018, especificamente pelo percurso formativo aberto das LIs.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- DAYRELL, Juarez T. Educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun. 1992.
- DU BOIS, William Edward Burghardt. *The talented Tenth*. Setp. 1903. Disponível em: <https://teachingamericanhistory.org/library/document/the-talented-tenth/>. Acesso em: 13 abr. 2019.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 419-442.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 383-418.
- HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-478, 1995.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 337-382.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade de poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 73-120.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENEZES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010. p. 23-72.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 545-554, dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 13 abr. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014.

VERSIANI, Daniela Beccaccia. *Autoetnografia: conceitos alternativos em construção*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

PARTE III

Formação Geral, formação cidadã

CAPÍTULO 16

FORMAÇÃO GERAL INTERDISCIPLINAR NO ENSINO SUPERIOR

um (per)curso na UFSB

DANIEL PUIG

DENISE COUTINHO

NAOMAR DE ALMEIDA-FILHO

INTRODUÇÃO

No final do século XX, convidado pela Universidade de Harvard para ministrar conferências sobre os atributos necessários para a formação do pensamento neste milênio, Ítalo Calvino propôs delimitar elementos do espírito livre na cultura ocidental contemporânea. Cada conferência ganhou o título de um atributo: 1. Leveza; 2. Rapidez; 3. Exatidão; 4. Visibilidade; 5. Pluralidade; e 6. Consistência. A tarefa ficou inconclusa, pois Calvino faleceu antes de escrever a sexta conferência. Sua pertinente e elegante reflexão foi reunida em obra póstuma, intitulada *Seis propostas para o próximo milênio*, publicada em 1990. Intelectual engajado, teórico reconhecido e literato consagrado, atuante em momentos de profunda mudança na sociedade ocidental contemporânea, Calvino estava preocupado com o futuro da espécie humana, numa perspectiva cultural secular e global.

Edgar Morin (2001) propôs sete reformas necessárias ao século XXI: econômicas, sociais, políticas, éticas, do conhecimento, da educação e do modo

de viver. Num texto sobre saberes essenciais para viver o futuro, que alcançou enorme difusão na virada deste milênio, Morin aprofundou o tema das reformas da educação. Sua lista de competências educacionais para o sujeito humano sobreviver no presente/futuro não pode ser resumida com facilidade. Apresentada como um pensamento complexo, orientado para uma mudança epistemológica, implica questionamento da própria epistemologia. Condensadas ao máximo, suas ideias centrais podem ser expressas assim:

- I. ter consciência das cegueiras e limites do conhecimento, compreender as razões do erro e da ilusão;
- II. dominar os princípios do conhecimento pertinente;
- III. ser capaz de ensinar a condição humana;
- IV. ter consciência da identidade terrena e dos limites ecológicos da vida planetária;
- V. ser capaz de enfrentar incertezas;
- VI. ter disposição para ensinar a compreensão intersubjetiva, explorando os obstáculos a essa compreensão;
- VII. incorporar a ética da espécie humana, assumindo a democracia como destino da humanidade.

Reflexões sobre determinações e articulações de elementos simbólicos e institucionais nas sociedades contemporâneas são cruciais para compreender e tentar superar a crise da universidade nesta etapa inicial do capitalismo cognitivo globalizado. (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008) Para repensar a universidade neste novo milênio, é fundamental superar modos de organização do conhecimento baseados na clássica noção iluminista de disciplina. Os conceitos de inter e transdisciplinaridade, gerados a partir dessa constatação, abrangem duas orientações complementares. Numa perspectiva filosófica, convergente com as proposições de Morin, vários pensadores indicam que a inter-transdisciplinaridade compreende um modo de saber que transcende fronteiras disciplinares, implicando reconfiguração das divisões disciplinares, de modo sistêmico, global e integrado. Num plano pragmático e integrador, revisões sistemáticas da rede de conceitos em torno da transdisciplinaridade (ALMEIDA-FILHO, 1997, 2005) apontam para sua emergência como método de inquérito e como estratégia de formação para apreciar, construir e formalizar objetos complexos de modo integrativo.

Do ponto de vista da educação, visando à formação de sujeitos críticos e atuantes, a inter-transdisciplinaridade mostra-se como exigência de novos modelos pedagógicos e dos currículos inovadores em todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, principalmente aqueles orientados por modelos de aprendizagem por problematização. (ALMEIDA-FILHO, 2014) Mais ainda, uma formação pós-disciplinar reforça a necessidade de ultrapassar a epistemologia cartesiana,

possibilitando transgredir fronteiras cognitivas e metodológicas, sobretudo propiciando a construção de modos de produção de conhecimento integradores e respeitosos da complexidade do mundo. Essa perspectiva abre espaço para agentes de saberes e práticas tradicionais na cena da produção de conhecimento e formação e para a apresentação da ecologia dos saberes, feliz expressão difundida por Boaventura de Sousa Santos (2008), definida como estabelecimento de nexos significativos entre campos disciplinares e práticas pós-transdisciplinares.

Desde os primeiros momentos de concepção da universidade medieval europeia, o conceito de educação geral ou Formação Geral (FG) esteve presente, com o ensino das chamadas artes liberais, saberes cruciais para a formação intelectual do “homem livre” da época: o *trivium* – gramática, retórica e dialética –, e o *quadrivium* – aritmética, geometria, astronomia e música. (PEREIRA, 2007) A recuperação da universidade como lugar privilegiado de produção do conhecimento científico, a partir do século XVIII, implicou uma formação centrada em racionalidades, compromissos éticos e estratégias metodológicas que resultaram no conceito de *general education*. (PEREIRA, 2007) Eixo da reforma humboldtiana que viabilizou o paradigma das *research universities*, durante todo o século XX, esse modelo de educação superior em regime de ciclos se tornaria hegemônico no Hemisfério Norte, já na virada no novo milênio. (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008) O conceito de FG, portanto, guarda um dos princípios mais importantes do processo educacional na instituição universitária: preparação para a vida cidadã com plena participação na cultura acadêmica, tomando por referência o espírito do tempo de cada era e em cada lugar. (NACIF; CAMARGO, 2009; SANTANA et al., 2016)

O esforço de reforma e expansão das universidades públicas federais no Brasil, iniciado na década passada, tem sido pensado com base nesses princípios e valores. Essas ideias situam a educação entre os principais recursos possíveis para fomentar a sustentabilidade da vida humana no planeta. Contudo, numa perspectiva acadêmica rigorosa, como pensar valores, competências e habilidades inter-transdisciplinares comuns e necessárias ao ensino superior? Como organizar o percurso inicial de um curso interdisciplinar, visando enfatizar a formação de cidadãos e cidadãos críticos, com liberdade de escolha e autonomia como marcas de uma educação de qualidade?

Na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em consonância com esses movimentos e defendendo a introdução de uma “educação geral” nos cursos superiores, nos indagávamos: o que é necessário como formação inicial para que um(a) estudante do sul e extremo sul da Bahia construa seu percurso acadêmico em um currículo consistente e flexível e, posteriormente, atinja os objetivos de sua formação profissional específica com qualidade e efetividade social? Foi assim que propusemos uma

[...] estrutura curricular aberta e flexível, como um *neoquadrivium*: línguas modernas (minimamente, português e inglês), raciocínio computacional

(incluindo letramento digital e competências conectivas), pensamento lógico-interpretativo (uso eficiente de estratégias analíticas e retóricas) e cidadania planetária (consciência ecológico-histórica). (ALMEIDA-FILHO et al., 2014, p. 341)

Neste texto, apresentamos elementos da rede de conceitos que sustentaram a proposta da FG, etapa inicial comum a todos os cursos de primeiro ciclo oferecidos na recém-implantada UFSB. Partimos do conceito de FG e suas repercussões na legislação e no projeto político-pedagógico institucional. Em seguida, analisamos características de currículos flexíveis e interdisciplinares, contextualizando a FG na arquitetura curricular da UFSB, que compreende Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e Licenciaturas Interdisciplinares (LIs), destacando os principais aspectos do processo de implantação desses cursos. Visando oferecer uma abordagem consistente, identificamos características comuns a processos dessa natureza, sempre dinâmicos e em devir, para entendê-los naquilo que os articula e conecta em suas inter-relações no tempo. Ao fazê-lo, propomos uma aproximação à ideia de protótipo, apoiados nas noções de complexidade e multirreferencialidade. Essa proposição é coerente com a história inicial da UFSB e aponta para a necessária adaptabilidade como recurso imprescindível de existência. Finalmente, buscamos compartilhar reflexões sobre princípios, finalidades e acesso a recursos pela rede de pessoas que atuam nessa universidade e aquelas que com ela convivem ou desejam conviver.

FORMAÇÃO GERAL INTERDISCIPLINAR NO CURRÍCULO UNIVERSITÁRIO

O conceito de FG é fundamental para a compreensão e montagem de arquiteturas curriculares flexíveis e interdisciplinares em modelos contemporâneos de universidade. (PEREIRA, 2007) A qualidade propedêutica primordial de uma FG no período inicial dos cursos de primeiro ciclo tem por princípio e finalidade a afiliação ao ensino superior, isto é, inserção na cultura universitária, mais profunda e consistente. (COULON, 2008) Para afiliar-se, o(a) estudante necessita de um espaço acolhedor no qual possa estranhar o novo mundo universitário, ser acompanhado(a) no processo de desaprender e aprender regras e códigos, para além dos conteúdos programáticos e, finalmente, sentir-se integrado(a) ao ambiente universitário de modo a poder, inclusive, transformá-lo.

Um programa de formação afiliativo, preparatório, básico ou inicial aprofunda conhecimentos gerais e pensamento crítico, apresenta novos saberes e práticas de campo e possibilita vivência em torno de suas principais referências. Como processo de ensino-aprendizagem, introduz e/ou exercita habilidades e competências em áreas necessárias ao bom desempenho acadêmico e cidadão, ativa habilidades de estudo, pesquisa, criação, cooperação e resolução de problemas,

necessárias à vida, e, eventualmente, propicia inserção posterior em cursos de segundo ciclo ou profissionalizantes, ou ainda no terceiro ciclo (pós-graduação). Em consequência, no plano estrutural formativo, constitui elemento determinante para a qualidade do ensino-aprendizagem, da formação e atuação acadêmica, profissional, social, política etc. A seleção e as características dos processos que levarão a essas finalidades produzem ressonâncias em diferentes escalas temporais, sendo interdependentes dos valores e princípios que os agentes do curso, tanto docentes quanto discentes, trazem para a formação inicial.

Em qualquer currículo, tanto de estrutura flexível quanto predeterminada, o que emerge da interação entre aspectos diferentes da formação não pode ser previsto ou mesmo medido antes de seus resultados concretos, sejam quais forem as instâncias (coletivas) para sua construção. Em currículos flexíveis, que permitem escolha do percurso acadêmico, sem predeterminação de todos os aspectos que farão parte do currículo de cada estudante, essa compreensão é um pressuposto fundamental. Ela leva a pensar habilidades e competências como necessariamente transversais ao currículo ou como um tecido que permeia todos os componentes curriculares, com intensidades diferenciadas no tempo e por diferentes campos do saber intra e extrauniversitários. Desse modo, o currículo pode ser construído sobre base interdisciplinar, apoiado em uma rede de núcleos ou conjuntos de habilidades, das quais emergem competências, gerais ou situadas, com reflexos nas práticas. Tais componentes curriculares podem prescindir de uma sequência predeterminada e, ainda assim, assegurar a formação desejada.

A construção de tal currículo – desde o planejamento e a elaboração do projeto até a efetiva vivência no cotidiano – opera sobre uma base epistêmica definida por um processo de formação singularizado por escolhas das pessoas ligadas a esse currículo, ao curso superior como um todo e ao seu tempo histórico. O projeto político-pedagógico constitui retrato qualificado desse pensamento em processo, vale dizer, uma política sobre a formação – que se dá no cotidiano –, sustentada por referenciais teóricos. Ou seja, como projeto, sua referência é ao mesmo tempo global e local. Como prática, pode ser muito mais: além de global e local, pode ser regional e territorial.

Esse pensamento encontra eco em diversas instituições no mundo contemporâneo, sobretudo naquelas que ganharam o estatuto histórico de “universidade” nos diversos países herdeiros da cultura ocidental moderna. No Brasil, ecos desse pensamento podem ser ouvidos na legislação federal e nas diretrizes nacionais para o ensino superior, induzindo a práticas pedagógicas que favorecem permanência e atuação de estudantes empenhados na construção de sua autonomia e cientes de sua responsabilidade social, promovendo impacto positivo na conclusão dos cursos e na qualidade da formação dos egressos.¹ Apesar

1 O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, reforça, nas metas 13 e 15, a necessidade de uma FG nos currículos dos cursos de formação de professores e pedagogia. Na meta 15, a estratégia 15.6 ressalta a busca pela promoção de uma reforma curricular dos cursos de licenciatura frente às neces-

das possibilidades abertas pelos marcos regulatórios ainda disponíveis atualmente, são poucas as instituições que efetivamente têm aproveitado oportunidades de desenvolver e implantar modelos inovadores de formação universitária.

Na prática do cotidiano estudantil, o currículo flexível e interdisciplinar apresenta uma série de obstáculos e dificuldades que incidem sobre a gestão acadêmica de percursos e o reconhecimento de atividades. O instrumental disponível hoje nas universidades públicas brasileiras não se adapta facilmente à não linearidade de processos curriculares dessa natureza, o que demanda grande cuidado e máximo acompanhamento. Para a sustentabilidade do curso e para que a formação ganhe potência ao longo do tempo, é importante que a compreensão das bases conceituais do currículo seja incorporada pela rede de pessoas que atuam com/em relação a ele, estudantes, docentes, equipe técnica e gestores(as). Assim, o cotidiano tende a apresentar melhores soluções coletivas e consensuadas para problemas internos e externos. Também possibilita avaliar coletiva e coerentemente o processo. Nesse sentido, apontamos três características do currículo flexível e interdisciplinar, com implicações nas dinâmicas curriculares e de gestão do cotidiano acadêmico.

Primeiro, o currículo flexível e interdisciplinar só se concretiza no trânsito dialógico de agentes. Em outras palavras, necessita valer-se de estratégias que induzam, promovam e facilitem diálogo e trânsito entre sujeitos, grupos e culturas acadêmicas e transacadêmicas: na área de formação, em diferentes áreas de conhecimento, níveis de ensino, nas interfaces com a sociedade civil organizada e com movimentos sociais emergentes, por opção político-pedagógica. A interdisciplinaridade se realiza nesse tecido e sua efetividade na resolução de problemas lhe é interdependente. Depende, portanto, das micro e macropolíticas de poder associadas a seus processos, nas quais se instalam suas potências e dificuldades, pesares e sucessos. Para que aconteça efetivamente, ao menos uma parte do corpo docente deve ser capaz de fazer esse trânsito de modo facilitado e facilitador. Outra condição é que se dê de maneira sustentada e induzida pela estrutura de ensino, sem empecilhos, isto é, não pode ser apenas “suportada”. (ALMEIDA-FILHO, 1997, 2005)

Desse tecido de trânsito dialógico emergem a inter-transdisciplinaridade e a flexibilidade curricular. Ou seja, o diálogo e as estratégias coletivas e

sidades dos sistemas públicos de ensino e estímulo à “renovação pedagógica”. Preconiza a divisão da carga horária do curso em “formação geral, formação na área do saber e didática específica”, com a incorporação de tecnologias de informação e comunicação e articulação com os currículos da educação básica. Na meta 16, ao estabelecer como finalidade do plano “garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”, não apenas chama a atenção para a formação continuada, como também para a necessária resposta ao contexto local – ênfases que atravessam o PNE. (BRASIL, 2014) Aplicando tais princípios, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente, estabelecidas pela Resolução nº 2/2015 do Conselho Nacional de Educação, definem o núcleo de estudos de FG, nas áreas específicas e interdisciplinares, articulando dimensões “do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais”. (BRASIL, 2015)

participativas como “prática” constroem a coerência e a coesão entre ambas. A flexibilidade é interdependente de que o contexto institucional no qual o curso acontece cumpra com a responsabilidade de que as escolhas sejam informadas e a gestão acadêmica em todos os níveis trabalhe para seu máximo de efetividade. Isso só se dá no diálogo e só é possível se o trânsito de sujeitos for ativo e legitimado pela instituição. Paradoxalmente, a flexibilidade mostra-se indutora de maior foco, por facilitar que as escolhas estejam situadas de forma consciente e crítica no contexto da posterior e eventual formação profissional desejada. Se partimos da constatação de que a escolha de percurso acadêmico é ao mesmo tempo produto e produtora de flexibilidade curricular, planejada ou efetiva (cotidiana), podemos concluir que, para que a escolha seja informada e responsável, podendo (facilmente) chegar a ser criativa, é necessário que o trânsito interdisciplinar esteja incluído como pressuposto e processo de realização do curso. (ALMEIDA-FILHO, 2014)

No plano político-pedagógico, ao incorporar a escolha do percurso formativo pelo(a) estudante, o currículo flexível e interdisciplinar potencializa a motivação e induz à responsabilização com o processo singularizado de formação. A tônica volta-se para o interesse do(a) estudante, para a escolha informada por um projeto pedagógico e pela orientação acadêmica, para a rede de componentes curriculares ofertados e para a avaliação e decisão do percurso. Tal currículo permite flexibilidade à prática docente para adaptar-se às necessidades de cada grupo de aprendizes-ensinantes, das práticas pedagógicas à oferta de componentes. Ao mesmo tempo, desloca a ênfase da formação para preparar, ativar, desenvolver e avaliar habilidades da vida cidadã e acadêmica. Potencializa a permanência e a interação e tende a ser vetor de uma formação de qualidade, sustentada no tempo, dados estímulos, apoio e oportunidades necessárias. Essa característica é coerente com avaliação processual (dialógica) e com práticas de gestão participativa, desde o nível cotidiano dos componentes curriculares até a participação nas políticas institucionais.

Como segunda característica, o currículo flexível e interdisciplinar parte de um pressuposto diferente de – ou conflitante com – uma pedagogia programada e seus currículos predeterminados: processos de ensino-aprendizagem devem ser construídos no tempo por redes de relações entre/em coletividades de aprendizes-ensinantes. Isso implica reconhecer saberes e práticas presentes naquela coletividade concreta, de pessoas com e em busca de conhecimentos e práticas socialmente referenciadas. De inspiração freireana, essa postura leva à dissolução da hierarquia professor-aluno presente no ensino tradicional e à adoção coerente de métodos ativos que operam essa dissolução: aqueles que partem da experimentação, da lida com a experiência concreta, para a sistematização coletiva e o aprofundamento de conhecimentos teóricos e, em seguida, voltam à prática, numa dialética de (re)construção de conhecimento. Por ser interdisciplinar, parte do mesmo pressuposto epistemológico de que problemas devem ser concretos – e, portanto, complexos –, ligados a necessidades reais das comunidades

com as quais a instituição e os sujeitos interagem e apresentados por inteiro, sem divisões com base em disciplinas. Ao mesmo tempo em que redistribui responsabilidades, buscando permanente contato com as histórias pessoais e a realidade concreta, coloca no centro o pensamento crítico, autoral, e a construção de sínteses provisórias e compartilhadas de conhecimento.

A possibilidade de escolha de percurso formativo reflete essa característica, marcando a posição de que não há um saber único sobre o que deve ser a formação ideal, centralizado em uma pessoa, associação ou grupo de pessoas, e sim de que a melhor formação é aquela que vem ao encontro de anseios e desejos, com a indispensável qualidade acadêmica e compromisso ético e social de um coletivo autorreconhecido. Não se trata de uma linha de produção de requisitos curriculares, na qual o(a) docente seria agente repetidor de estratégias garantidoras de um (pré)determinado produto final e a suposta qualidade assim seria assegurada, mas de uma ecologia de interações entre pessoas nos espaços-tempos agenciados nos/por componentes curriculares e atividades diversas ligadas à vida acadêmica e aos objetivos do curso.

A terceira característica do currículo flexível e interdisciplinar parece-nos essencial para essa dinâmica curricular: o próprio curso deve ativar, produzir e promover a consciência de seus princípios, finalidades e recursos. Os componentes curriculares – debates e práticas que os compõem, seus métodos e avaliação, sua organização e função no currículo – são um exemplo do pensamento educacional que está na base do curso, de seus pressupostos. A consciência capaz de reconhecer os princípios básicos da formação deve ser criativa e criteriosa na construção do percurso, pois parte de um chão de experiências vividas no próprio curso e se projeta em direções por vezes inesperadas. Ou seja, ao passar pelo curso, compreende-se *que* é possível e *como* é possível pensar e fazer educação com consistência, leveza, transparência, pluralidade e flexibilidade. Não se trata de uma consciência abstrata, mas sim corporificada nas pessoas que atuam no/com o curso, em suas escolhas e nas práticas participativas, incluindo aquelas associadas à gestão individual e coletiva do percurso acadêmico. Está espalhada – e entranha-se – nessa rede de pessoas e na sua atuação cotidiana, evidenciada pela capacidade de adaptar o currículo às necessidades pessoais e coletivas. Ao mesmo tempo, essa consciência vincula-se à ideia de formação ao longo da vida e aos processos de conscientização crítica e avaliação da própria formação, competências indispensáveis a qualquer cidadão socialmente referenciado e, conseqüentemente, a qualquer profissional. Sendo coerente às outras duas características, potencializará a inserção no território, através da atuação individual e coletiva organizada.

Em síntese, por tudo o que foi exposto anteriormente, para construirmos uma universidade territorializada, popular e pluriepistêmica, o currículo interdisciplinar e flexível parece-nos a melhor opção para uma formação transdisciplinar. Fortalece a permanência e promove integração intra e extrauniversitária de estudantes oriundos(as) das mais diversas realidades educacionais e

culturais, especialmente aqueles(as) cujo acesso ao ensino superior tem sido sistematicamente negado em nossa história. Por fim, vale destacar: o presente texto – e os textos que aqui o acompanham – é em si mesmo um exercício dessa consciência, desse movimento permanente de ampliação das vivências institucionais.

FORMAÇÃO GERAL NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA UFSB

Elaborado por uma equipe multidisciplinar com experiência de ensino e gestão no ensino superior público, o projeto político-pedagógico da UFSB foi finalizado no mesmo tempo histórico e político em que se deu o desenvolvimento das normativas nacionais, com elas contribuindo ativamente. Em consonância com seus valores, princípios e referencial teórico, busca articular:

[...] uma estrutura curricular e um sistema pedagógico capaz de fomentar, tanto no docente quanto no estudante, competências para a busca de soluções de problemas concretos, capacitando-os ao aprendizado continuado, durante e por intermédio da prática. Com esse objetivo, compreende um ciclo inicial de formação geral para todos os estudantes da universidade, colocando-os num processo comum de ensino-aprendizagem, oferecendo visão inter-transdisciplinar do mundo, da sociedade e do sujeito humano, a partir do ambiente universitário. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 50)

Para efetuar essa prática cotidiana de formação, contrária ao preconceito cognitivo de base elitista segundo o qual uma universidade que franqueia o acesso às classes populares não se desenvolve como instituição de excelência, optamos por potencializar as capacidades de toda pessoa que acessa a UFSB, sem distinção de origem, história ou percurso. Partimos do pressuposto de que, se o processo de formação for desejante, será prazeroso e libertador, produzirá motivação, vetor essencial para o ensino-aprendizagem significativo, para a permanência no ensino superior e para o sucesso da formação.

Com esse intuito, a ênfase está na construção de autonomia, visando à realização das próprias escolhas, em interação saudável e coerente com o meio, através de vivências no mundo acadêmico e fora dele, sustentadas e referenciadas pela estrutura universitária. De base freireana explicitada em seu projeto, tais características implicam estratégias, métodos, processos, práticas concretas de ensino-aprendizagem e gestão da formação que garantam diálogo permanente com problemas, necessidades, soluções, epistemes presentes no território, sem descuidar de aspectos regionais, nacionais e planetários. Isso se faz, por exemplo, na busca pela excelência acadêmica com métodos ativos, na ênfase em problemas concretos, na escolha de percurso acadêmico e na inclusão de mestras e mestres de saberes tradicionais e de preceptores das redes públicas em diversos

âmbitos da formação, assumindo eles(as) mesmos(as) a condução pedagógica, sustentada e reconhecida pela universidade, como corroboram diversos capítulos nas diferentes partes deste livro.

Ao assumir tais responsabilidades, ligadas à concepção de um currículo flexível e interdisciplinar, a UFSB buscou reforçar a posição político-pedagógica coerente com sua proposta de territorialização, inclusão e qualidade para uma real integração qualificada na vida cidadã. Na configuração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de primeiro ciclo, a FG é definida como primeiro ano comum a todos, em que predomina a formação ético-político-humanística e que se destina “à aquisição de competências e habilidades que permitam compreensão pertinente e crítica da complexa realidade local, regional, nacional e transnacional”. Os componentes curriculares que a compõem “visam promover uma base comum de estudos gerais, mas não generalistas”, e induzem “sistematicamente à formação crítica cidadã necessária para toda e qualquer inserção qualificada no mundo contemporâneo”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2016, p. 26)

No primeiro ano dos BIs e Lis da UFSB, buscamos ativar competências para promover escolha criativa e sistematizada de percurso. A livre escolha da maioria dos componentes do currículo, que acompanha os outros anos e ciclos de formação, passa a ser imprescindível no processo. Para cada pessoa envolvida, confirma a confiança na autonomia em construção e na qualidade da formação que está sendo realizada. Do ponto de vista de cada estudante, trata-se de navegar numa rede de componentes curriculares até a formação desejada, seguindo as diretrizes do curso e em sintonia com metas pessoais e grupais.

As competências de egressos(as) dos cursos de primeiro ciclo – que podem ser preparatórias aos cursos de segundo e terceiro ciclos – abrangem aquelas necessárias ao percurso acadêmico e apontam para habilidades correlatas, interdependentes. Espera-se que o(a) egresso(a) seja capaz de:

[...] aprender continuamente, analisar criticamente e compreender limites e impactos do conhecimento e suas tecnologias, com habilidade técnica, buscando ampliar, valorizar e sistematizar a compreensão dos papéis que desempenha ou pode desempenhar [...] na sociedade contemporânea [...], com visão humanística, política e social da sua própria prática, no contexto de diversas outras formas de compreender e atuar no mundo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 50-51)

Atendendo ao desafio do processo de inclusão/integração no ensino público com qualidade, a FG na UFSB tentou, desde o seu início, responder a essas questões como problema concreto e complexo. A opção para a tomada de decisão sobre o currículo no processo de implantação buscou fundamentar princípios coerentes com a proposta pedagógica, apresentar uma estrutura curricular inicial, construir a proposta curricular no debate com o corpo docente e especialistas convidados(as) – para a aplicação com a primeira turma – e adaptar as

práticas de forma continuada às novas coortes de estudantes, através de instâncias participativas de gestão acadêmica dos cursos.

O primeiro ano abrange os mesmos componentes curriculares para os BIs e para as LIs. Confirmando a finalidade de inserção territorial, essa etapa de formação universitária é oferecida tanto nos campi-sede da UFSB quanto numa rede de Colégios Universitários e Complexos Integrados de Educação (Rede Anísio Teixeira de Cunis e CIEs), que funcionam em instalações da rede estadual de ensino, capilarizada nos municípios e localidades, cobrindo o território de abrangência da universidade.² A oferta da FG por si só tende a promover uma mudança no cenário educacional desses municípios, atendendo a uma demanda por inclusão no ensino superior e elevando a escolarização da população local. Ao se efetivar em uma rede pública de Cunis interconectados, que promovem ensino-aprendizagem, criação, pesquisa e integração em diversas atividades, projetos e programas acadêmicos, incluindo aqueles de apoio à permanência e continuidade dos estudos, a UFSB visou facilitar a presença dos municípios na vida universitária e vice-versa. O acesso ao ensino superior foi, então, concretizado por essa rede local e regional, pela forte e necessária interação com a educação básica, pelo regime de cotas étnico-raciais, por renda, para estudantes provenientes do ensino público, em porcentagem que reflete a demografia da região, e por vagas supranumerárias para indígenas, quilombolas e pessoas trans. Os outros capítulos deste livro apresentam as conexões da FG com o território, permitindo uma compreensão aprofundada do que significa essa oferta, tanto no nível regional quanto local e pessoal.³

No *Plano Orientador*, encontram-se resumidas as finalidades do curso de primeiro ciclo, sobretudo na FG:

- A. posicionar o(a) estudante como integrante de um mesmo aprendizado social em prol de objetivos compartilhados;
- B. promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade;
- C. refletir os conceitos de democracia cognitiva, socio, etno e epistemodiversidade; e
- D. articular os conceitos de territorialidade, inter-transdisciplinaridade e multiculturalismo ao referencial geopolítico crítico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 39)

2 Atualmente, a FG acontece em oito municípios do sul e extremo sul da Bahia: Coaraci, Ibicarai, Ilhéus, Itabuna, Itamaraju, Porto Seguro, Santa Cruz Cabrália e Teixeira de Freitas. Segundo os objetivos pactuados na fundação da universidade, seriam mais de 30.

3 Ver, em particular, os capítulos da Parte I.

Pensar tal projeto de currículo com consistência, leveza, transparência, pluralidade e flexibilidade é um problema complexo, com várias soluções válidas que podem apresentar-se de diferentes maneiras. Em sua formulação inicial (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 43), a FG é apresentada com dois eixos:⁴

1. eixo de formação cultural: componentes curriculares de língua portuguesa e linguagem matemática e seminários interdisciplinares, com questões essenciais para o entendimento da posição da pessoa no seu entorno local, regional e no mundo; e
2. eixo vocacional: visão panorâmica das diversas áreas básicas do conhecimento. O plano enfatiza a necessidade de domínio instrumental e exposição contínua à língua inglesa –ou língua estrangeira – e de orientação acadêmica na escolha de percursos.

A Resolução nº 20/2015 do Conselho Universitário (Consuni) da UFSB ecoa os mesmos princípios e define componentes curriculares e atividades acadêmicas, possibilidades de escolha de percurso e sua abrangência – conteúdos considerados necessários para a vida cidadã e profissional na sociedade contemporânea. Como estratégia básica de inclusão, o cumprimento dos requisitos da FG habilita estudantes dos Cunis a passar ao percurso curricular regular de um BI ou uma LI, com mais dois anos de formação específica para completar o primeiro ciclo. A partir dos PPCs, podem-se caracterizar blocos temáticos (Figura 1), abordados em detalhe, a partir de dados, relatos, exemplos, avaliações e projeções, nos diferentes capítulos desta parte do livro.

Ao concluir a FG, cada estudante faz jus a um Certificado de Formação Geral Universitária (CFGU), reconhecimento de curso sequencial em nível superior.⁵ Frente à singularidade que a escolha de percurso gera no currículo de cada estudante, foi impossível adequar a tempo o sistema informatizado de gestão acadêmica à dinâmica curricular flexível e interdisciplinar, descrita anteriormente, para certificar a integralização da FG. Isso provocou atraso no lançamento do certificado – próximo à conclusão da primeira turma, no final de 2017. Esse fato, associado à falta de política interna e externa de divulgação, levou a um enfraquecimento de seu significado. Por ser pouco conhecido, não há uma função

4 Almeida-Filho e colaboradores (2014, p. 341), atualizando a construção da formação em Saúde no primeiro ciclo, apresentam a organização dos componentes curriculares da FG em três eixos que articulam blocos de aprendizagem de conteúdos e competências: 1. eixo ético-político-humanístico: conteúdos e desenvolvimento de atitudes relacionados à formação crítica cidadã e universitária; 2. eixo técnico-científico: conteúdos teóricos, metodologia e prática de pesquisa; 3. eixo de práticas (vocacional): conhecimentos, aptidões e habilidades a partir de demandas e vivências práticas.

5 Modalidade regulamentada nos Pareceres da Câmara de Educação Superior (CES)/Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 672/98 e nº 968/98, a partir de entendimento do inciso I do artigo 44 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Lei nº 9.394/96.

DESENVOLVIMENTOS RECENTES (RECUOS E DISTORÇÕES)

Descrita inicialmente no *Plano Orientador* institucional e político-pedagógico da implantação da universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014) e em Almeida-Filho e demais autores (2014), a FG na UFSB passou por ajustes e transformações, advindas de produções coletivas de grupos de trabalho em seminários que reuniram periodicamente todo o corpo docente em debates acerca do currículo e das práticas pedagógicas.⁶ Além disso, foi normatizada em diversas instâncias de deliberação coletiva: da construção dos PPCs de primeiro ciclo em grupos de trabalho e colegiados à configuração geral dada pelas resoluções do Consuni, especialmente a Resolução nº 20/2015.⁷ Porém, em 2017, o Consuni aprovou um ajustamento da FG a um modelo de organização curricular que recua em vários aspectos do regime de ciclos, reduzindo a flexibilidade da formação e seu caráter inter-transdisciplinar com a aprovação da Resolução nº 22/2017.

Até então, a FG estava organizada em quatro blocos temáticos,⁸ totalizando 900 horas, em três quadrimestres, ou seja, um ano de formação. Sem pré-requisitos entre os componentes curriculares, a livre escolha de percurso estaria limitada apenas às possibilidades de oferta a cada quadrimestre. Nos primeiros anos, a oferta foi reduzida ao mínimo, pois a entrada planejada de docentes na universidade em implantação foi constrangida pela crise política do país, o que redundou também em menor entrada de estudantes. Idealmente, a FG seria oferecida por inteiro ou com uma boa parte dos componentes curriculares de seus blocos temáticos a cada quadrimestre, possibilitando mais escolhas. Como exemplo da interdependência entre gestão acadêmica e dinâmica curricular, mesmo com a entrada de novos docentes em 2018, a oferta foi restringida, induzindo:

1. ao entendimento tácito (explicitado em alguns discursos) de que há uma sequência predeterminada de componentes curriculares na FG; e
2. a novas escolhas que reforçam esse entendimento.

6 Entre os eventos, destacam-se o II Seminário Pedagógico da UFSB, no início de 2015, que decidiu pela inclusão de Experiências do Sensível na FG, e o X Seminário Pedagógico da UFSB, com o tema “A Formação Geral na UFSB”, que aconteceu em de abril de 2016, no *campus* Sosígenes Costa (Porto Seguro, Bahia), onde foi debatida, entre outros encaminhamentos, a organização dos componentes curriculares em blocos temáticos.

7 A título de exemplo, ver, no capítulo “Raciocínio computacional na Formação Geral pavimentando o caminho da interdisciplinaridade”, os relatos de Macêdo, Cavallo, Gorender e Araújo acerca desse componente curricular, bem como os demais capítulos da Parte III deste livro.

8 Campo de Saberes e Práticas (60h), Língua, Escrita, Território e Sociedade (240h), Matemática e Computação (180h), Universidade e Sociedade (180h), Culturas Complementares (180h) e Experiências do Sensível (60h).

Aprovada em dezembro de 2017 e publicada no início de 2018, a Resolução nº 22/2017 redefine e redesenha a FG, com uma marca forte de segregação na entrada, ferindo a base de equidade para os Cunis. Tal mudança se deu sem a participação de instâncias da gestão acadêmica e sem debate com a comunidade. As novas regras limitam a escolha de percurso acadêmico para a maior parte dos(a) estudantes dos Cunis (85% cotas) à área da educação, nas cinco LIs. Contudo, os(as) estudantes que entram diretamente em BIs nas sedes – 55% cotas, melhores notas no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) – têm liberdade para escolher um dos quatro BIs ou uma das cinco LIs após a FG comum. (BRASIL, 2017)

A Área Básica de Ingresso (ABI) era considerada um dispositivo de entrada sem escolha prévia de curso e poderia ser utilizada de forma ampla, dando liberdade de escolha para o(a) estudante. Porém, a resolução passa a vincular a entrada pela ABI às licenciaturas, ou seja, pela área profissional da educação. Ao mesmo tempo em que reforça a ideia da docência como segunda escolha profissional, a quebra na equidade e a consequente segregação ferem as estratégias de inclusão e os processos interdisciplinares, enfraquecendo as características da FG como formação comum inicial.

Considerando a importância da FG para a atuação das turmas agora formadas, chama atenção o empobrecimento da sua definição nos artigos 1º e 2º da nova resolução em comparação com o texto de 2015 (Quadro 1). A marca de segregação é reforçada no artigo 4º pela drástica diminuição da oferta de vagas em BIs para ingressantes na ABI: um terço das vagas ou as vagas remanescentes após ocupação por estudantes dos BIs. Antes dessa resolução, ao concluir a FG, quem desejasse seguir a formação profissional no campo da educação tinha vaga assegurada, como indução à urgente formação de professores para o território. Isso em nada limitava o direito de escolher qualquer (per)curso de primeiro ciclo, BI ou LI, após a conclusão da FG, fossem estudantes das sedes ou dos Cunis. Os únicos limites eram: oferta de vagas por curso, objeto de decisão externa ou coletiva aprovada no Consuni; acesso a auxílios e bolsas para grande parte de estudantes; e o próprio rendimento acadêmico.

QUADRO 1 – FG NA UFSB, RESOLUÇÕES DO CONSUNI

Resolução nº 22/2017 (atual, publicada em 9 de janeiro de 2018)	Resolução nº 20/2015
Substitui a Resolução nº 20/2015 que regulamenta a FG na UFSB	Regulamenta a FG na UFSB
<p>Art. 1º A Formação Geral (FG) constitui um conjunto de componentes curriculares obrigatórios para estudantes ingressantes nos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e na Área Básica de Ingresso das Licenciaturas Interdisciplinares (ABI-LI) da UFSB.</p> <p>§ 1º A Área Básica de Ingresso designa a situação em que uma única “entrada” possibilita ao estudante, após a conclusão do conjunto de componentes curriculares da FG a escolha de uma entre cinco opções de escolha para Licenciatura Interdisciplinar ofertada na UFSB.</p> <p>§ 2º A/o estudante da UFSB que optou por entrar na ABI-LI tem direito adquirido de cursar uma das LIs ofertadas após o cumprimento da FG.</p>	<p>Art. 1º A Formação Geral (FG) constitui etapa obrigatória das Licenciaturas Interdisciplinares (LI) e dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) e seu cumprimento habilita o estudante da Área Básica de Ingresso (ABI) a integrar-se ao programa curricular regular na etapa de Formação Específica das LIs ou dos BIs e ao estudante dos BI solicitar mudança para uma das LIs ou para outro BI.</p>
<p>Art. 2º Os Componentes Curriculares da FG abordam conteúdos voltados para a formação interdisciplinar da/o estudante numa perspectiva cultural artística, humanística e científica abarcando, ainda, as análises do mundo contemporâneo e aqueles conteúdos que operam na constituição de um arcabouço intelectual que possa auxiliar no processo de estruturação do conhecimento e na organização da reflexão para sua formação integral.</p>	<p>Art. 2º A FG tem a finalidade de promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade. Tal perspectiva reflete os conceitos de democracia cognitiva, sociodiversidade, etnodiversidade e epistemodiversidade, fundantes da teoria sociocrítica de Boaventura Sousa Santos.</p>

Fonte: adaptado de Brasil (2015, 2018).

Uma análise comparativa do artigo 2º revela que a definição das finalidades da FG torna-se opaca e é destituída de seu abrangente, plural e profundo compromisso social em favor da localização do conhecimento em áreas, conteúdos e capacidades cognitivas. Esse apagamento denota descaso com os objetivos dos cursos, explicitados nos PPCs, nas ementas dos componentes curriculares, nas práticas cotidianas do currículo. Não por acaso, a resolução traz um redesenho dos blocos temáticos que só fica evidente a partir da análise de seus anexos. Por exemplo, “Bloco Temático de Linguagem Humanística” em lugar de “Bloco Temático Universidade e Sociedade”; ou “[...] de Linguagem Matemática e Científica” em lugar de “[...] Matemática e Computação”. A tentativa é situar os blocos temáticos em áreas de conhecimento – humanidades, artes ou ciências – não de forma direta, mas pelo viés das linguagens, quebrando

de maneira sub-reptícia e sem base coletiva a perspectiva inter-transdisciplinar do currículo originalmente proposto.⁹

Após debates em diferentes instâncias, a definição das culturas complementares na FG, condensada no texto aprovado pelo Consuni em 2015, resultara de uma reflexão epistemológica em torno das culturas acadêmicas presentes hoje na universidade: científica, humanística e artística. (ALMEIDA-FILHO, 2007) Na implementação do reconhecimento da integralização da FG para o prosseguimento do primeiro ciclo em BI ou LI, um dos maiores empecilhos na análise automatizada de históricos de percursos acadêmicos esteve no reconhecimento dos componentes curriculares escolhidos como culturas complementares (Figura 1). A equipe de gestão acadêmica teve dificuldades de implementar, para reconhecimento no sistema informatizado, componentes que pertenceriam a mais de uma cultura. A dificuldade para definir qual(is) das três culturas vincularia um dado componente curricular – que a atual resolução tenta ordenar por meio de um retrocesso – é marca da inter-transdisciplinaridade, que borra fronteiras entre áreas, e do processo contínuo de ampliação da base conceitual. A insistência (imaginária) na classificação deveria ter sido substituída pela resistência (simbólica e real) na interdisciplinaridade e por seu reconhecimento e avaliação.

Por outro lado, classificar Experiências do Sensível junto a “outros CC optativos e/ou obrigatórios” num “Bloco Temático de Linguagem Artística” denota de forma incontestável o retrocesso que essa resolução implica para a FG. Segregar esse componente curricular nas artes é tentar apagar os laços interdisciplinares dos quais é produto e produtor e enfraquecer o desenvolvimento de habilidades a eles aderentes. Os objetivos e dispositivos que disparam métodos ativos de ensino-aprendizagem nesse componente induzem o desenvolvimento da sensibilidade e do afeto, o pensamento e a prática interdisciplinar e interepistêmica.¹⁰ A afinidade de docentes das artes com esses processos tem relação com a história de sua própria formação, mas pode estar presente em pessoas que atuam em qualquer área de conhecimento, docentes ou não, uma vez que não é exclusiva das artes, sendo, antes, transdisciplinar.

Portanto, ao se compreender sua verdadeira dimensão, não se justifica interpretar de maneira restrita a função de Experiências do Sensível no currículo. Essa decisão enfraqueceu a conexão do curso inicial com habilidades e competências fundamentais ao percurso acadêmico nos outros ciclos de formação na UFSB, em todas as áreas. Trata-se, pois, de um conjunto de retrocessos a modelos convencionais, o que contradiz princípios, incide negativamente sobre o projeto da universidade e representa profundo desvio do conceito de FG.

9 Essa quebra implica efeitos mais profundos, como: situar o movimento de afiliação ligado a um único bloco temático ou redefinir culturas complementares em áreas de conhecimento, numa lista semelhante àquela utilizada em 2015 para efeito de transição.

10 Uma análise mais aprofundada deste componente curricular é apresentada no texto “Experiências do Sensível na formação acadêmica: a proposta da UFSB” por Augustin de Tugny e Valéria Giannella.

ANÁLISE: PROTÓTIPO E (PER)CURSO

O movimento empreendido na UFSB em favor da autonomia dos estudantes, mediante exposição à pluralidade pedagógica, ao fomento à responsabilidade pelo próprio processo de formação e à atmosfera colaborativa, tende a reforçar a autoinstrução e, mais profundamente, a deuterio-aprendizagem ou meta-aprendizagem, isto é, aprender sobre como aprendemos. Trata-se da consciência de que, ao aprendermos sobre um objeto de estudo, uma prática ou um saber, também aprendemos como aprender acerca de alguma coisa ou assunto, em um nível mais geral de aprendizagem. Pode-se aprender como aprender? Eis a pergunta que subjaz ao conceito. Experimentar na própria formação métodos de ensino-aprendizagem que podem ser utilizados para ensinar outras pessoas; experimentar os próprios limites e potências de aprendizagem, compreendendo formas diversificadas de se acercar da (re)construção de conhecimentos; e vivenciar coletivamente interações psico-sociopolíticas são alguns exemplos e efeitos desse pensamento “práxico”. Tais formulações convergem diretamente com a promoção de uma competência pedagógica geral, independentemente da trajetória formativa.

Aqui, novamente, emerge a questão: o que é necessário, como formação inicial, a um(a) estudante que navegue num currículo flexível para atingir os objetivos de sua formação cidadã crítica e transformadora, com qualidade e efetividade social? Como critério de opção na construção da trajetória discente, o currículo na UFSB apresentou três categorias de componentes curriculares: obrigatórios (não há escolha), optativos (escolha dentro de um conjunto predefinido) e livres (escolha sem restrição). Há inúmeras combinações possíveis entre as categorias. Componentes obrigatórios constituem núcleo indispensável e propedêutico aos optativos e livres; ademais, para que se preservem os princípios de autonomia e flexibilidade, devem ser poucos. Por coerência, incluem práticas como componentes curriculares – indicadas na legislação – que não somente operam o viés interdisciplinar, como também garantem a articulação com saberes e práticas em outros componentes curriculares.

Se o trabalho de planejamento das atividades pedagógicas lograr incluir instâncias coletivas, tenderá a alcançar melhores resultados nessa articulação interna ao currículo, fator positivo e de integração para a formação interdisciplinar oferecida. Na FG, o leque de escolhas é propositalmente restrito, como se faz ao aprender qualquer habilidade, para a necessária (e rápida) adaptação à dinâmica curricular de escolha de percurso e para atingir os objetivos do curso com efetividade. Componentes optativos constituem membrana de escolhas, podendo incluir opção por áreas de concentração e induzir escolhas aos segundo e terceiro ciclos. Esse *corpus* associa-se a componentes livres, tornando o currículo singular – novamente podendo representar um problema para o registro e certificação de percursos formativos numa universidade tradicional. Além disso, componentes optativos e livres são interdependentes da

capacidade de oferta institucional. Por fim, a dinâmica curricular e a gestão acadêmica são interdependentes em todos os níveis, como no exemplo anterior, isto é, uma incide diretamente sobre a outra: criam tendências, consistências, polarizações, cristalizações, conflitos, mudanças...

Em vários sentidos, a FG na UFSB se aproximou de um protótipo que responde ao problema da fragmentação disciplinar precoce na formação universitária convencional. Todo protótipo – e essa é sua função – pode ser transformado, retrabalhado e variado a partir das relações que o compõem. O pensamento do protótipo parte da eficiência (conhecimento do problema concreto), para a eficácia (abordagem de possíveis soluções) e a efetividade (produção de efeitos concretos). Nesse caso, no entanto, trata-se de um protótipo complexo, tecido pelas inter-relações de um currículo flexível e interdisciplinar; portanto, necessita de cuidadosa preparação para maior abertura, inclusão e efetividade no percurso acadêmico, de maneira territorializada, sem negligenciar os contextos nacional e global.

Maturana e demais autores (2009, p. 4) nos lembram que a adaptação é um recurso indispensável à sustentabilidade de processos biosociais. Podemos identificá-la como “a conservação da relação de congruência entre organismo e meio ou acoplamento estrutural”. A compreensão do protótipo e sua consequente e necessária adaptação pressupõem a consciência dos seus princípios, finalidades e recursos, das suas relações com a inter-transdisciplinaridade e o trânsito dialógico. Do mesmo modo:

[...] a sustentabilidade é uma cultura, cuja orientação fundamental encontra-se na geração de processos que possibilitam a conservação de uma Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana cursando o bem-estar, e por conseguinte de uma Matriz Biológica da existência dos seres vivos, que também permanece cursando o bem-estar.¹¹ (MATURANA et al., 2009, p. 7, tradução nossa)

Para que a FG possa revelar sua potência, precisa adaptar-se, no sentido ecológico dessa ação, em um processo distribuído em espaço-tempos e na ecologia de saberes e práticas em torno deles. Tal dispositivo sensível pressupõe articulação entre ações em diferentes escalas de tempo e abrangência da gestão acadêmica. Assim, poderá buscar o sentido situado de seu protótipo: eficiente, eficaz e efetivo. Um de seus princípios, que demonstra essa adaptabilidade, encontra-se na participação coletiva em sua construção, marcada por sua rica e complexa história conceitual, na organização interna e dinâmica entre componentes curriculares e na aplicação prática no chão das salas de sedes e Cunis

11 “[...] la sustentabilidad es una cultura, cuya orientación fundamental se haya en la generación de procesos que permiten posibilitar la conservación de una Matriz Biológico-Cultural de la Existencia Humana cursando en el bienestar, y por ende de una Matriz Biológica de la existencia de los seres vivos que también se conserva cursando en el bienestar”.

da UFSB. Parte dos objetivos comuns da FG são compartilhados e há interação *intercampi*, embora questionada, com modulações de intensidade complexas.

Os processos de avaliação vêm sendo feitos em diferentes iniciativas institucionais e individuais. Tais processos igualmente se realizam em reuniões colegiadas e nos próprios componentes curriculares, mas é de fato no trabalho sistemático de levantamento e análise de práticas por docentes, técnicos(as) e estudantes que se pode verificar a potência da formação oferecida. Não será possível sustentar a FG sem avaliação, debate e adaptação contínuos, envolvendo a comunidade ampliada – e não parece que seja outro o objetivo, pois congelar-se seria perecer. A coletividade deve, enfim, ter oportunidade de planejar e executar essa avaliação como etapa essencial do processo. É possível avaliar a compreensão interdisciplinar antes e depois da FG? Como avaliar resultados concretos de práticas acadêmicas e profissionais junto à sociedade?

Em 2018, a FG foi realizada pela quarta vez. Apenas três turmas passaram por seu currículo completo. Não obstante, já se verificam mudanças drásticas, elencadas anteriormente, sem que tenha sido efetivada uma avaliação sistemática de seus resultados. Nesses anos, foi possível formar as primeiras turmas nos BIs e nas LIs. Não há levantamento sobre o pensamento e a prática interdisciplinar para além dos componentes curriculares e blocos temáticos, e os capítulos desta parte do livro apresentam exemplos nesse sentido.

De todo modo, é possível sentir alguns resultados nos trabalhos, projetos e práticas de estudantes e formandos(as), técnicos(as) e docentes, nas práticas como componentes curriculares, pesquisas, projetos de extensão, eventos realizados, publicações, produção artística e inserção acadêmica. A forte ligação da prática institucional da UFSB com a educação básica, por exemplo, reflete a postura militante de estudantes e docentes em favor de uma educação pública de qualidade. Não há como avaliar adequadamente índices de evasão sem considerar o contexto político nacional que se desenvolveu de 2015 até, ao menos, março de 2019 e seu impacto no sistema público federal, o que demandaria outro tipo de estudo. Os resultados sobre atuação profissional ainda são esparsos, mas incluem o êxito de estudantes na seleção em programas de pós-graduação e a aprovação de recém-licenciados(as) em concursos públicos para docência na rede de ensino do estado da Bahia.

Será que o protótipo curricular da FG na UFSB consegue atingir seus objetivos de integração, afiliação, territorialização, promoção do pensamento e prática interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade, respeito aos saberes da comunidade e vivência democrática? A resposta a essa pergunta está presente nos relatos em primeira pessoa e nos resultados analisados neste livro e tem consequências ainda não exploradas, cujos contornos serão mais evidentes na continuidade dos levantamentos e estudos. É necessário aprofundar, por meio de processos coletivos de avaliação, as bases da interdisciplinaridade na FG, da autonomia no cotidiano, da inter-transdisciplinaridade na produção acadêmica e na resolução de problemas concretos da/para/com a sociedade.

A UFSB não foi apenas concebida numa perspectiva singular no projeto ou no ano inicial de FG que oferece, ou nas práticas de avaliação que necessita construir, ou na interação com a educação básica, mas também como universidade pública federal territorializada na práxis das pessoas que a constituem e a quem pode/deve recorrer para se adaptar e reformular. É territorializada na dinâmica do conhecimento que compartilha e, ao mesmo tempo, desterritorializada na dinâmica do conhecimento que produz. O cuidado com essa rede deve estar presente de forma intensa ao se ingressar nela como estudante, como docente, como técnico(a) ou como comunidade de destino.

A despeito de problemas e incertezas na implementação numa universidade real, o protótipo de modelo institucional e curricular da UFSB integra-se à pertinente pauta calviniana de consistência, leveza, rapidez, precisão, visibilidade e pluralidade para a formação do pensamento crítico deste milênio. Nesse processo que apenas se inicia, precisamos considerar a compreensão intersubjetiva construída e reconstruída nos processos educativos, base de uma FG respeitosa da democracia como destino da humanidade, com base em uma ética política planetária.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Educação transdisciplinar e formação profissional: desafios para a autonomia na universidade brasileira. *In: REUNIÃO ANUAL DA SBPC*, 69., 2017, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: UFMG, 2017. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/livro/69ra/PDFs/arq_2210_2656.pdf. Acesso em: 25 ago. 2018.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de *et al.* Formação médica na UFSB: I. Bacharelado interdisciplinar em saúde no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 337-348, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022014000300008>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022014000300008&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 ago. 2018.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Interdisciplinaridade na Universidade Nova: desafios para a docência. *In: CERVI, Gicele; RAUSCH, Rita Buzzi (org.). Docência universitária: concepções, experiências e dinâmicas de investigação*. Xanxerê, SC: Meta, 2014. p. 21-28.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. As três culturas na Universidade Nova. *PontodeAcesso*, Salvador, v. 1, n. 1, p. 5-15, jun. 2007. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaici/issue/view/165>. Acesso em: 25 ago. 2018.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na Saúde. *Saúde e Sociedade*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 30-50, set./dez. 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-12902005000300004>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902005000300004&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 25 ago. 2018.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Transdisciplinaridade e saúde coletiva. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1/2, p. 5-20, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CES nº 672/98. Cursos Seqüenciais no Ensino Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1998b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CES nº 968/98. Retificação do Parecer CES 672/98, tratando de Cursos Seqüenciais no Ensino Superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1998a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.

MATURANA, Humberto *et al.* Sustentabilidade o armonía biológico-cultural de los procesos: todo sustantivo oculta un verbo. In: LOURES, Rodrigo da Rocha. *Educar e inovar na sustentabilidade*. Curitiba: FIEP, 2009.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; CAMARGO, Murilo Silva de. *Desenvolvimento de Competências Múltiplas e a Formação Geral na Base da Educação Superior Universitária*. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/universidade_reconcavobaiano.pdf. Acesso em: 25 ago. 2018.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. A Educação geral em Universidades do Brasil e de outros países da América Latina: princípios e propósitos. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (org.). *Universidade e educação geral: para além da especialização*. Campinas: Alínea, 2007. p. 127-161.

SANTANA, Luciana *et al.* Educação ao longo da vida como marcador de sucesso do estudante universitário: o papel da educação geral. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Coletânea de Textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016. v. 1, p. 41-49.

SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA-FILHO, Naomar de. *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014. Disponível em: <http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Projeto pedagógico do curso de licenciatura interdisciplinar em artes e suas tecnologias*. Itabuna: UFSB, 2016. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/component/content/article/1981-licenciatura-interdisciplinar-em-artes-e-suas-tecnologias-cja?catid=2>. Acesso em: 25 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Resolução nº 20/2015*. Regulamenta a Formação Geral na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Itabuna: UFSB, 2015. Disponível em: <http://www.ufsb.edu.br/aceso-informacao/documentos>. Acesso em: 25 ago. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Resolução nº 22/2017*. Substitui a Resolução 20/2015 que regulamenta a Formação Geral na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Itabuna: UFSB, 2018. Disponível em: <http://www.ufsb.edu.br/aceso-informacao/documentos>. Acesso em: 25 ago. 2018.

CAPÍTULO 17

COLÉGIOS UNIVERSITÁRIOS E ENRAIZAMENTO TERRITORIAL DA UFSB

REGINA SOARES DE OLIVEIRA

GUSTAVO BRUNO BICALHO GONÇALVES

INTRODUÇÃO

A Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede Cuni) é uma inovação institucional da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), inaugurada em 2014 com a própria universidade. Este capítulo se apoia em nossas experiências como docentes, bem como em alguns depoimentos de estudantes, abordando o período inicial de implantação dos quatro Colégios Universitários (Cunis) pertencentes ao *Campus Jorge Amado* (CJA), que funcionam nas cidades de Itabuna, Ibicaraí, Coaraci e Ilhéus.

O espaço inaugurado pelos Cunis aponta para uma tensão entre a inovação e as expectativas que esses espaços anunciam em relação ao modelo de ensino universitário predominante no Brasil. Não é no desenho institucional, mas na compreensão das tensões produzidas pelas práticas que são ali instituídas que podemos avaliar seu sentido e o alcance. Nesse sentido, compete contextualizar esse arranjo enquanto possibilidade de mudanças na educação superior brasileira. O objetivo deste texto é, portanto, realizar uma breve descrição dos modos

de funcionamento dos Cunis e seus objetivos, bem como os seus desafios presentes, e apresentar o potencial de sua particular política de inclusão e territorialização para a promoção de uma maior justiça escolar.

CONTEXTO DE CRIAÇÃO E DEFINIÇÃO DOS CUNIS

De acordo com o Estatuto da UFSB, a Rede Cuni é “[...] formada por núcleos acadêmicos descentralizados destinados à oferta de programas de formação geral e outras atividades de ensino, extensão e pesquisa fora dos campi-sedes”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2013, p. 32) Nesse documento, a Rede Cuni é apresentada como a “principal inovação institucional”, destacando-se seu “papel como dispositivo estratégico nas políticas de integração social e territorial da Universidade”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 19)

Os Cunis funcionam em escolas de ensino médio da rede estadual da Bahia. Desde sua inauguração, a UFSB mantém oito Cunis vinculados aos seus campi-sedes: dois vinculados ao *campus* Paulo Freire, em Teixeira de Freitas;¹ dois ao *campus* Sosígenes Costa, em Porto Seguro;² e quatro vinculados ao CJA, em Itabuna, localizados nas cidades de Coaraci, Ilhéus, Ibicarai e Itabuna – distantes, respectivamente, 54, 43, 32 e 8 quilômetros deste último *campus*.

A configuração dos Cunis na UFSB retoma a concepção presente na obra de Anísio Teixeira, para quem esses espaços seriam um “[...] projeto implícito de universidade popular, tendo como principais elementos o uso intensivo de metodologias educacionais ativas e tecnologias audiovisuais e o regime de ciclos de formação”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 52) Esse desenho também inspira-se na experiência norte-americana dos *colleges/collèges*, que consistem em unidades de ensino superior de acesso mais amplo, nas quais se oferecem uma formação geral e uma saída para carreiras profissionais. Dialoga ainda com outras experiências latino-americanas e europeias que convergem na proposição de um acesso mais amplo e local com ciclos curtos iniciais.

Os Cunis são locais de oferta dos Componentes Curriculares (CCs) da formação geral, etapa comum a todos os cursos de primeiro ciclo da instituição, que perfazem 900 horas. A finalidade dessa etapa, conforme normativa de nº 20/2015,³ seria “[...] promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2005) No segundo ano do curso, o estudante que ingressou na universidade pelo Cuni deve continuar

1 Os Cunis do *campus* Paulo Freire estão localizados nas cidades de Teixeira de Freitas e Itamaraju.

2 Em Porto Seguro, os Cunis funcionam na própria cidade de Porto Seguro e em Santa Cruz Cabrália.

3 No bojo das modificações em curso na UFSB, a Resolução nº 20/2015, que regulava a formação geral, foi revogada e entrou em vigor, a partir de dezembro de 2017, a Resolução nº 22/2017.

seus estudos em um dos campi-sedes. Apesar disso, cabe destacar que, no CJA, alguns CCs relacionados às Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) têm sido ofertados desde 2015 nos Cunis.

Por meio dos Cunis, os alunos podem acessar a universidade sem passar pelo Sistema de Seleção Unificada (Sisu) gerenciado pelo Ministério da Educação, uma vez que o processo seletivo ocorre por meio de edital próprio da instituição. Nesse processo, utiliza-se a pontuação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de dois anos anteriores para dar acesso às 40 vagas para cada Cuni/município, para ingresso na Área Básica de Ingresso (ABI/LI). Há reserva de vagas de 85% para egressos do ensino médio em escola pública, incorporando o recorte étnico-racial equivalente à proporção censitária do estado da Bahia, com metade dessas vagas destinadas a estudantes de famílias de baixa renda. Além disso, são disponibilizadas vagas supranumerárias para indígenas, quilombolas e, a partir de 2018, para transexuais, travestis e transgêneros.

O ingresso na ABI permitia que os estudantes fizessem a opção por um dos nove cursos de primeiro ciclo existentes na instituição: cinco LIs e quatro Bacharelados Interdisciplinares (BIs), somente ao final do primeiro ano cursado na instituição e finalizada a etapa da formação geral.

O desenho inicialmente pensando para a formação geral na UFSB priorizava tanto a oferta de CCs afiliativos – componentes pensados para possibilitar um primeiro contato do estudante com o conhecimento universitário – como a formação propedêutica, revertendo a “concepção linear e fragmentadora do conhecimento, alienada da complexidade dos problemas da natureza, da sociedade, da história e da subjetividade humanas” (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008, p. 150), tradicionalmente adotada nas universidades brasileiras.

A formação geral não desconsidera as experiências e compreensões dos estudantes, mas busca aproximar o conhecimento acadêmico de suas vivências e experiências. Esperava-se que, nessa etapa, os estudantes ingressantes compreendessem os códigos e procedimentos próprios do espaço universitário, ao mesmo tempo em que fossem estimulados, de forma geral, a analisar o papel da universidade em sua interlocução com a sociedade e, em particular, compreender o modelo e o desenho curricular da UFSB.

ESBOÇO DE AVALIAÇÃO DO ALCANCE DA PROPOSTA

O acesso à universidade por meio dos Cunis possui pelo menos três dimensões, objeto de análise deste capítulo, a partir das quais buscamos avaliar o alcance da proposta: o acesso territorializado, a permanência e a pertinência da proposta. Para abordar essas dimensões, utilizamos como base empírica depoimentos de estudantes egressos dos Cunis e dados de duas enquetes, realizadas ainda durante a etapa da formação geral, além de nossa própria experiência como docentes que atuam nesse espaço.

A primeira dimensão abordada é o acesso territorializado, que se relaciona à especificidade do processo seletivo e ingresso no ensino superior por meio do Cuni. Ao abordá-la, delineamos o efeito desse modelo de acesso territorializado sobre o perfil de alunos e da turma que se forma em função dele. Em seguida, abordamos a dimensão da permanência, que se relaciona tanto à permanência na universidade, no sentido oposto à evasão, quanto à permanência dos sujeitos estudando próximo ao seu território de domicílio e a seu contexto comunitário. Ao abordar essa dimensão, analisamos o processo de afiliação dos estudantes à universidade, bem como questões relativas às condições materiais e simbólicas para a sua permanência, tanto no contexto dos Cunis como quando necessitam deslocar-se para a sede, para dar continuidade aos cursos.

Posteriormente, abordamos a dimensão da pertinência da formação dos estudantes, ressaltando a relevância política e pedagógica dessa inovação institucional para o território. Ao abordar esse aspecto, tratamos de alguns elementos da implementação do currículo da formação geral, bem como das conexões com instituições municipais. Por fim, fazemos uma análise dos limites e desafios da Rede Cuni e tecemos algumas considerações sobre a gestão desses espaços. Cabe destacar que as três dimensões se articulam e expressam conjuntamente, mas são aqui analisadas em separado para facilitar a avaliação das implicações práticas dessa inovação institucional na capilaridade da universidade no seu território.

ACESSO TERRITORIALIZADO

A oferta de vagas nos Cunis da UFSB por meio de um edital próprio foi concebida para favorecer o acesso ao público regional. Contempla prioritariamente egressos da escola pública, candidatos quilombolas e indígenas. Diferencia-se, portanto, do acesso via Sisu, uma vez que favorece o acesso de uma demanda regional, que ingressa no ensino superior via cotas raciais e sociais, valorizando egressos da escola pública, ou por meio de cotas supranumerárias, para quilombolas e indígenas, assegurando a diversidade da região.

Em 2017, realizamos uma pequena enquête com alunos ingressantes na universidade em dois dos Cunis ligados ao CJA: Ibicaraí e Coaraci.⁴ O intuito era mensurar se a estratégia dos Cunis cumpria seu objetivo de promover a inclusão de pessoas com menor poder aquisitivo no ensino superior ao disponibilizar vagas para acesso em municípios circunvizinhos, mais próximos aos locais de residência de seus estudantes.

4 As enquetes foram aplicadas no CC Universidade e Sociedade em julho de 2017. No Cuni Coaraci, a aplicação foi feita pela docente Regina Soares de Oliveira, via Sistema de Gestão das Atividades Acadêmicas (Sigaa). No Cuni Ibicaraí, foram aplicadas pelo docente Gustavo Gonçalves, utilizando o Google Forms. Ao todo, responderam às enquetes 44 estudantes, 22 em cada Cuni.

A partir desse levantamento, observa-se que a maioria dos estudantes dos Cunis de Ibicaraí (81%, 17 estudantes) e de Coaraci (86%, 19 estudantes) era natural de municípios do sul baiano. Em Coaraci, 77% desses estudantes eram os primeiros de suas famílias a cursar o ensino superior, ainda que 33% dos estudantes estivessem na segunda graduação. Esses dados parecem confirmar o que Teixeira (2011) afirmou sobre a trajetória de estudantes das escolas públicas da educação básica, que, ao chegarem ao ensino superior, carregam um histórico familiar de baixa ou pouca escolarização, deficitária e precária. Em relação aos critérios de classificação étnico-raciais, em Ibicaraí, 90% dos estudantes se declararam negros (pretos ou pardos), percentual semelhante ao encontrado no Cuni de Coaraci (88,57%).

Outro dado relevante refere-se à ocupação dos estudantes. À época da realização da pesquisa, 68% dos estudantes desses Cunis não estavam trabalhando. No momento da pesquisa, informaram estar trabalhando: 24% dos estudantes em Ibicaraí e 27% em Coaraci. Essa situação demonstra o desafio enfrentado pela universidade tanto para qualificar essa mão de obra como para encontrar possibilidades de inserção desses estudantes no mercado de trabalho regional. Essa preocupação já constava do *Plano Orientador* da UFSB, publicado em 2014, com destaque para a baixa cobertura do ensino superior na região.

Na referida enquête, solicitou-se aos estudantes que explicitassem as motivações para a escolha da UFSB, ao que responderam apontando para os seguintes fatores: o acesso facilitado, o ingresso menos concorrido, a possibilidade de estudar mais perto de casa, a possibilidade de abrir o acesso ao curso de Medicina, a possibilidade de conciliar com o trabalho, métodos de ensino inovadores e professores qualificados. O valor simbólico do acesso à universidade pública fica explícito por meio do depoimento a seguir, de estudante do Cuni Ibicaraí:

[...] Eu sempre estudei com muito objetivo e por meus pais não terem instruções em nada, mas nunca deixaram de me incentivar a estudar. Então, eu sentia vontade de retribuir tudo o que eles faziam por mim. Então, mesmo com as dificuldades, com uma escola que tinha uma infraestrutura não tão boa, mas com o ensino bom, eu tinha o desejo de progredir. E mesmo com um ensino médio que não foi o dos melhores, aqui estou eu na UFSB. Ingressei na UFSB e acredito que tenha sido uma das melhores coisas que já me aconteceu. Não há dúvida nenhuma de que entrar na UFSB me representa uma vitória. Uma conquista individual, familiar e de um grupo de amigos que também é ingressante na UFSB. (Thainá)

O depoimento da estudante é representativo da trajetória de vários outros que são recebidos nas salas de aula dos Cunis, mas não remete à questão do acesso territorializado. Analisando esse aspecto, dois outros estudantes, egressos do Cuni de Coaraci, ressaltaram a relevância de ter realizado a primeira parte de sua formação superior no seu município de residência:

O Cuni de Coaraci veio como uma grande oportunidade para as pessoas da região. A divulgação do projeto fez com que pessoas pudessem pensar em ingressar na universidade, já que estaria bem mais próxima delas. Dentre essas pessoas, eu fui um dos que abracei a oportunidade e ingressei para fazer a formação geral no Cuni de Coaraci. (Everlon)

A possibilidade de iniciar um curso superior sem se deslocar do município onde moro para Itabuna ou Ilhéus auxiliou no processo de afiliação, ao tempo que me permitiu manter o contato com a minha comunidade enquanto percebia as possibilidades de intervenção na realidade local por intermédio da universidade. (Erivelton)

A territorialização é abordada nesses depoimentos como um elemento importante no processo de inserção desses estudantes no ensino superior. Ela contribui também para o desenvolvimento de uma forte identidade e coesão entre os estudantes que frequentam o Cuni. O estudante Everlon destacou a importância do grupo que se forma em função do acesso territorializado, o que contrasta com o acesso via Sisu na sede:

As diferenças são gritantes. Se fosse possível, estudaria toda minha graduação no Cuni, não só pelo fato de não ter que se deslocar, mas percebo que, na sede, os cursos se misturam de uma forma que chega a dificultar a identificação de uma turma, o que traz certa insegurança nas realizações dos trabalhos em equipe. (Everlon)

Nesse sentido, o acesso territorializado revela-se de grande relevância para os ingressantes na universidade, além se conjugar com aspectos relativos à sua permanência.

PERMANÊNCIA

Tendo em vista os objetivos da universidade de promover o desenvolvimento territorial e a justiça social, a permanência dos estudantes na universidade e o êxito em sua formação universitária são tão importantes quanto a continuidade de seu vínculo com o contexto comunitário. Ao abordar esse aspecto, percebemos como o Cuni contribui para o processo de afiliação dos estudantes à universidade, a partir do modo como equaciona aspectos simbólicos e materiais para viabilizar a permanência dos alunos.

Em relação aos aspectos simbólicos, o acesso de novos públicos à universidade deve ensejar uma crítica radical aos processos sociais, que envolve a forma como ela lida com a diversidade dos coletivos com os quais atua, evitando convertê-la e cristalizá-la em desigualdade social.

O *Plano Orientador* da UFSB estimulava a utilização de práticas pedagógicas interdisciplinares, pedagogia de projetos e uma perspectiva interepistêmica,

buscando favorecer uma abordagem pedagógica que trabalhasse com a diversidade de seus alunos sem ocultar processos históricos de construção de desigualdade dos quais seguem participando. Ao mudar o perfil étnico e social dos alunos ingressantes, os Cunis geraram o desafio de um currículo sensível aos múltiplos saberes, o que em parte é respondido em alguns CCs da formação geral como Experiências do Sensível, Campo da Educação ou aqueles do bloco temático Universidade e Sociedade, dentre outros.

Nesse sentido, utiliza-se o imenso potencial da diversidade de experiências prévias que os alunos trazem para a sala de aula no processo pedagógico, ao mesmo tempo em que se promove a compreensão das formas pelas quais as instituições educacionais legitimam a desigualdade entre os alunos diferentes, por meio de mecanismos de controle, avaliação e classificação.

Mais que trabalhar de forma racionalista as representações sociais dos negros, dos indígenas, dos jovens do campo etc., os princípios expressos nos documentos que fundamentam a ação da universidade no território buscam desconstruir a lógica que reforça os preconceitos, de modo a favorecer a permanência por meio do acolhimento desses novos alunos no Cuni. Tal espaço de reflexão é fundamental. Contudo, sua institucionalização revela-se de complexa implementação,⁵ pois tem-se observado que a ação docente tende a promover a cultura hegemônica, anulando as diferenças expressas nas formas de vida dos grupos minoritários que se busca valorizar. No depoimento a seguir,⁶ observamos como o desenvolvimento da relação professor-estudante revela-se ambíguo:

[...] No segundo quadrimestre, ouvi de um professor, em sala de aula, que alunos dos Cunis eram alienados e não sabiam o que realmente acontecia na universidade, que 'a nossa mente era pequena' e que pensávamos apenas a curto prazo, como se não tivéssemos capacidade de compreender e refletir criticamente sobre o processo de mudança da reitoria na universidade. [...] Alguns professores literalmente abraçaram a turma no período da formação geral, dando todo o suporte e informações nos momentos em que nos sentíamos perdidos. Essa aproximação entre professor-aluno se diferencia muitos dos modelos de universidade que vivenciei e permite que o aluno desenvolva confiança e autonomia no percurso. (Anônimo)

Na trajetória de implementação da UFSB e dos Cunis, ocorreram fortes processos de adesão ou resistência dos professores às mudanças propostas na prática educativa, com recusa, da parte de alguns, em lecionar nos Cunis ou de adotar práticas pedagógicas na perspectiva apresentada no *Plano Orientador*.

5 Nos anos de 2014, 2015 e 2016, foram realizadas tentativas de instalar um debate pedagógico na comunidade acadêmica sobre as inovações pedagógicas da UFSB. Foi utilizado o formato de seminários pedagógicos organizados pela Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica, nos intervalos entre quadrimestre letivos. Essas iniciativas apresentaram pouca adesão entre os docentes e não foram avaliadas de forma sistemática.

6 Para preservar o depoente, optamos por manter seu anonimato.

Entre os aspectos simbólicos e os aspectos materiais, encontra-se o processo de afiliação estudantil, que, segundo Coulon (2008), acontece ao longo do primeiro ano do estudante no ensino superior. Para esse autor, a afiliação é um fator importante para se compreender a permanência dos estudantes na universidade. Na UFSB, busca-se, no primeiro quadrimestre, promover a afiliação universitária com os CCs ofertados, que introduzem os estudantes aos códigos, regras e manejo da vida universitária. Na sede do CJA, além dos CCs ofertados, a própria organização espacial – bibliotecas, espaço comunitário, interação entre estudantes de diversos cursos – contribui para a compreensão desse processo. Já nos Cunis, ele ocorre apesar de um ambiente que, fisicamente, não difere daquele encontrado na educação básica e inclusive é compartilhado com a escola. No depoimento a seguir, um estudante ressaltou diferenças percebidas no processo de afiliação vivenciado no Cuni e aquele observado entre os alunos da sede, bem como o processo que vivenciou em outra graduação:

Avalio esta experiência como muito proveitosa e muito diferente do que havia vivido anteriormente na primeira graduação, assim como o que estou vivendo estudando no campus. A principal diferença está relacionada ao processo de filiação e à construção de relacionamentos, juntamente com o fato de estudar próximo de casa. Estes fatores contribuíram para minha manutenção na universidade [...]. (Alberício)

Adentrando os aspectos materiais relacionados à permanência estudantil nos Cunis na UFSB e depois na continuidade do percurso acadêmico desses estudantes, lamenta-se a não disponibilização desses dados pela instituição. Estudos sobre evasão em outras Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes) apontam para motivações que buscam ser enfrentadas pelo modelo da UFSB, como escolha precoce do curso de formação, falta de apoio aos estudantes e distância do *campus*. (GILIOLI, 2016) Seria importante que a instituição empreendesse maiores esforços em identificar o perfil dos alunos que efetivamente se beneficiam dos Cunis. Por meio dos depoimentos dos estudantes do Cuni de Coaraci, percebe-se que a base material da permanência, para além da formação geral, esbarra em elementos que perpassam o deslocamento entre Cuni e sede, questões financeiras que impactam o orçamento familiar, entre outros, e que podem levar ao processo de exclusão desses estudantes, mesmo após o seu primeiro ano na instituição, conforme explicitado:

De certa forma, sim, a oferta da formação geral no Cuni de Coaraci traz uma certa facilidade para os moradores da cidade, evita o desgaste do deslocamento e favorece a elaboração de trabalhos em equipe, pelo fato de todos estarem bem mais próximos. Porém, os cursos não são ofertados no Cuni, fato esse que nos obriga a nos deslocar. Na minha turma, foi perceptível o interesse de cada aluno em permanecer durante a formação geral, visto pela assiduidade e a realização dos trabalhos propostos pelos componentes. Porém, ao fim da formação geral, mesmo tendo migrado, alguns alunos não

deram continuidade ao curso pelo fato do deslocamento, o que torna a permanência na universidade 'cansativa'. Comparando com as demais instituições de ensino superior, a universidade federal abre uma vantagem ao apresentar o Cuni, pois tira o receio, pelo menos inicialmente, do transtorno que é de se deslocar para outra cidade. (Everlon)

Outro depoimento apontou a necessidade de a própria instituição se atentar a essa questão, não como um problema somente dos próprios estudantes, mas como uma questão institucional:

Nem todos permanecem e acho que a questão da permanência pode ser melhor pensada. Mesmo assim, a contribuição do Cuni para a permanência do aluno é fundamental. O período da formação geral garante uma adaptação à vida universitária sem grandes choques, ao tempo que favorece a identidade e realidade local do discente. A minha permanência na UFSB, com certeza, está diretamente ligada à oferta da Formação Geral [FG] no Cuni e ao suporte que é possível à universidade dar, mesmo depois da FG. (Erivelton)

Não se pode pensar o abandono do ensino superior como algo exclusivo de uma determinada classe social. Conforme sugerem Santos e Silva (2011, p. 254), compete às instituições de ensino superior que possuem sistema de cotas apresentar “dados sistemáticos acerca da destinação de todos que nela ingressam, e, se possível, desenvolver alguma forma de acompanhamento de sua inserção no mundo do trabalho, nos anos que se seguem à obtenção do diploma”. No caso da Rede Cuni, quase quatro anos após a sua implantação, uma pesquisa sobre o destino de seus egressos seria bastante útil para compreender o percurso acadêmico particular desses estudantes.

Vale salientar que existe a preocupação com a questão do deslocamento dos estudantes no trajeto Cuni-sede dentro da instituição, sendo comuns reclamações e pedidos dos próprios estudantes junto ao decanato do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) CJA para que sejam ofertados CCs metapresenciais.⁷ Nesse sentido, esse Ihac tem orientando que a oferta de CCs da formação pedagógica, comum a todas as LIs, ocorra na modalidade metapresencial, o que reduz o deslocamento diário dos estudantes de alguns Cunis. Esse fator, no entanto, ainda gera debates entre os colegiados de cursos e professores, alguns favoráveis e outros contrários em relação a essa orientação.⁸

7 A oferta dos CCs de forma metapresencial implica a transmissão da aula em tempo real pelo docente para os estudantes dos Cunis. Esse tipo de aula permite a interação entre docente-discentes e discentes-discentes, apesar da distância física entre as partes. Por sua vez, dentro da instituição, esbarra em problemas já citados neste texto.

8 Na Parte I deste livro, o texto “Políticas de ações afirmativas e de apoio à permanência: avanços e retrocessos da UFSB (2014-2018)” faz uma análise em relação à localização do *campus*.

PERTINÊNCIA

O bloco temático Universidade e Sociedade, composto pelos CCs Universidade e Sociedade; Universidade, Desenvolvimento Regional e Nacional; e Universidade e Contexto Planetário,⁹ esteve articulado no sentido de propiciar o debate, desde o primeiro quadrimestre dos estudantes na universidade, sobre questões e problemas territoriais por meio da reflexão dos índices de escolarização nos municípios, acesso à educação básica, a compreensão do papel da universidade na sociedade, além do entendimento do próprio processo de afiliação estudantil. Outros objetivos eram, ainda, a compreensão dos indicadores do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), levantamento e reconhecimento de problemas locais, identificação dos papéis dos sujeitos e suas contribuições para a transformação socioespacial dessas localidades.

Ao refletirem sobre a aproximação com o território onde estão inseridos, por meio de atividades realizadas durante a formação geral, os depoimentos dos estudantes de Coaraci trazem não somente essa dimensão curricular, como também explicitam os efeitos que essas ações pedagógicas produziram em distintos atores desses territórios. Um estudante destacou, especificamente, a aproximação com a educação básica:

[...] durante o percurso na formação geral, muitos trabalhos foram realizados na nossa comunidade. Ressalto um dos trabalhos realizados onde participei, que foi o resgate da memória de uma escola de Coaraci, na qual eu estudei todo meu ensino fundamental. Relembramos histórias e momentos brilhantes. Esse fato fez com que a escola fosse vista de forma diferente, e os funcionários e gestores apoiaram a ideia e pontuaram o fato da universidade se envolver em questões como essa, que trazem valor a comunidade. (Everlon)

Outro estudante elencou um conjunto de temas para demonstrar essa aproximação:

[...] a realidade de assentados do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, a questão do lixo na cidade de Coaraci, compreender como se dá as questões da educação na cidade, as memórias coletivas da época do cacau, além de compreender e avaliar o percurso entre a educação básica e a superior, foram elementos que surgiram na formação geral e que propiciaram uma aproximação com o território. (Erivelton)

Um terceiro estudante, que já possui uma graduação e atua como docente em sua cidade, destacou seu papel como agente transformador em mudanças que podem ser feitas no território:

9 Esse bloco, modificado pela Resolução nº 22/2017, passou a ser designado como “Bloco Temático de Linguagem Humanística”.

A formação geral me ajudou muito neste sentido de promover a minha aproximação do território, mesmo eu, que me achava um conhecedor do meu território. Neste período, pude aprender muito não só sobre o meu território, mas também a respeito das relações que norteiam o modo de vida das pessoas que o habitam [...] percebo que estes componentes e as intervenções propostas levaram a uma mudança considerável no olhar da comunidade, no que diz respeito aos problemas levantados e também a respeito de como nos posicionar diante dos mesmos, além de enxergar o potencial de crescimento regional e pessoal a partir da mudança do olhar dos atores, fato este que não havia vivenciado no curso anterior, mesmo tendo estudado um curso que tem como objeto de estudo estes aspectos e fenômenos. (Alberício)

Essa produção de sentidos e olhares sobre a comunidade é central no processo formativo pretendido no Cuni. No entanto, para se manter um diálogo permanente com os sujeitos envolvidos, há que se refletir sobre a relação da UFSB com as escolas da rede básica onde funcionam os Cunis. No período analisado, não se observa uma inserção efetiva da comunidade acadêmica na realidade escolar, o que limita o papel pretendido para a UFSB como interlocutora com os agentes locais.

Os Cunis do CJA seguem sendo abrigados em unidades escolares da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) sem uma aproximação maior com o território e seus agentes. As exceções são os Cuni de Itabuna, Porto Seguro e Itamaraju, onde se consolidou o Complexo Integrado de Educação (CIE), proposta pedagógica que prevê uma maior inserção de membros da UFSB na escola.

Percebe-se que, na maior parte do dia, os Cunis ficam fechados, não sendo utilizados pelas comunidades escolares que os abrigam. Há pouca interação entre docentes do ensino superior com os docentes da educação básica, embora alguns estudantes desenvolvam seus estágios nessas escolas. Essa interação talvez seria capaz de estimular reflexões e até mesmo induzir a inserção na educação básica, nesses municípios, de novas metodologias.

Outro elemento relevante de análise sobre a pertinência das ações no Cuni no território refere-se às articulações com grupos indígenas, movimentos políticos e sociais. A resposta às demandas históricas de coletivos privados do acesso à educação superior e vítimas da marginalização dentro do sistema, quando nele incluídos, é um objetivo do projeto de universidade popular para o qual a territorialização promovida pelos Cunis pode contribuir. Historicamente, a relação desses grupos com a universidade tem sido “[...] distante e por vezes mesmo hostil [...] precisamente em consequência do elitismo da universidade e da distância que esta cultivou durante muito tempo em relação aos sectores ditos não cultos da sociedade”. (SANTOS; ALMEIDA-FILHO, 2008, p. 54)

Cabe, por conseguinte, avaliar o envolvimento da própria universidade com os territórios onde estão inseridos os Cunis, bem como o envolvimento dos estudantes com os problemas e potencialidades de seus territórios. Portanto, a maior pertinência da ação da universidade no território resulta da relevância individual do acesso a uma vaga no ensino superior, somada à relevância política de ações

coletivas sobre o território, estimuladas pela universidade. Exemplo desse envolvimento pode ser compreendido a partir de pesquisa voluntária realizada por um grupo de estudantes de Coaraci desde 2018.¹⁰ A pesquisa está centrada na identificação do perfil e trajetória dos universitários dessa cidade, além de sua satisfação com o curso em que estão matriculados, perspectivas de futuro, entre outros. Para tanto, foram aplicados 150 questionários com usuários dos serviços de três associações de universitários existentes nessa cidade, além de reuniões periódicas para discussão de textos abordando a temática pelos estudantes que motivaram a pesquisa. Algumas outras atividades de pesquisa de CCs da formação geral também se beneficiaram dessa territorialização, possibilitando que a instituição pudesse aprofundar seu conhecimento sobre o território onde está inserida.

LIMITES E DESAFIOS

Há mais de quatro anos, os Cunis vêm recebendo aulas presenciais e por web-conferência, enfrentado problemas tecnológicos – ausência de equipamentos adequados, queda de conexão etc. – e obtendo resultados cuja avaliação tem sido fonte de disputas na comunidade acadêmica sem, no entanto, um devido aprofundamento e debate sobre a questão. Neste texto, iniciamos de forma limitada essa avaliação. Consideramos que, para mensurar os alcances e desafios expressos no projeto dos Cunis, caberia a realização de uma pesquisa que abarcasse o maior número possível de estudantes dos Cunis, inclusive em outros *campi*, e ainda de outros atores implicados no funcionamento desses espaços, o que envolveria os assistentes operacionais, os demais docentes que ministram aulas nos Cunis e os funcionários técnico-administrativos da universidade, que lidam diretamente com esses espaços.

À guisa de conclusão, cabe destacar que os Cunis, enquanto estratégia institucional de promoção da inclusão no ensino superior, ainda carecem de maior debate dentro da instituição em relação à sua função, alcance e modos de funcionamento. A mudança realizada na formação geral sem o devido debate com a comunidade provocou profundas mudanças no conceito dessa etapa formativa, impactando fortemente os estudantes que fazem a ABI nos Cunis, possibilitando que os blocos temáticos sejam cursados pelos estudantes somente em sua carga horária mínima e limitando a migração dos estudantes da ABI para os BIs – vagas remanescentes ou até um terço das vagas de entrada do Sisu de migração.¹¹

10 O interesse dos estudantes pelo tema surgiu em 2017, a partir das discussões feitas no CC Universidade de Sociedade. Posteriormente, o grupo procurou a docente que havia ministrado esse componente para verificar a viabilidade do desenvolvimento da pesquisa.

11 O ingresso via ABI em 2019 deixou de existir, uma vez que o acesso aos Cunis ocorre diretamente nos cursos de primeiro ciclo da UFSB. A seleção no CJA para os Cunis deu-se, majoritariamente, para cursos das LIs.

A não oferta de CCs após o primeiro ano da formação geral nos Cunis implica, sobretudo, custos com deslocamentos Cuni-sede para os estudantes.

Conforme os depoimentos sugerem, a política de territorialização universitária promovida pelo Cuni de fato abre a possibilidade de uma efetiva inclusão no ensino superior. Essa possibilidade é valorizada pelos estudantes, beneficiários da política, que identificam nela elementos de democratização do acesso e condições de permanência. Já entre os professores da UFSB, são ambíguas as reações, variando de uma grande adesão a uma grande resistência, motivada tanto pela incompreensão – ou compreensão parcial – do modelo de universidade proposto quanto pelos desafios que esse modelo impõe. Há que se considerar a formação desse quadro docente em um modelo universitário em que os papéis de docentes e discente estão preestabelecidos e o quanto a mudança nessa estrutura gera desconfortos.

As rápidas transformações promovidas pelos gestores da universidade que inibiram o acesso e a mobilidade de alunos da ABI para carreiras prestigiosas nas sedes impactaram prematuramente a função de democratização do acesso a esses cursos para jovens que ingressaram na universidade pelos Cunis.¹² O desvio do projeto original nos impede de avaliar se os Cunis chegaram a ser – ou teriam potencial para isso – indutores de uma verdadeira territorialização democrática dos elementos simbólicos aportados pela UFSB ao sul baiano. Vemos que a universidade encontra-se em uma encruzilhada que pretende promover os Cunis como espaços de formação inicial e continuada de professores; contudo, com fluxo de alunos cada vez mais restrito, desconectando espaços de pesquisa e espaços de ensino.

No limite, os Cunis tenderiam a se constituir, dentro da UFSB, em uma rede própria de formação de professores, contribuindo para uma territorialização, porém com o risco de que ela ocorra de forma segregadora entre as carreiras de formação de professores, por um lado, e as demais, por outro. Transformar os Cunis em polos difusores de saberes e reflexões diversas sobre a educação básica, articulados a programas de formação continuada de professores no município, é antiga promessa não realizada.

Não existem na instituição, atualmente, uma reflexão sistemática sobre o potencial inclusivo dos Cunis e uma avaliação realista sobre até que ponto se alcançou esse potencial nos primeiros anos de existência da UFSB. As decisões políticas que definem os rumos a serem tomados na encruzilhada referida anteriormente não se apoiam em dados produzidos criteriosamente, mas são forjadas em atos, cujos efeitos para o projeto institucional são pouco estudados.

12 A “Escolha de Curso para Estudantes da ABI-LI” – Chamada Pública nº 01/2019 da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica – baseia-se no artigo 4º da Resolução do Conselho Universitário (Consuni) nº 22/2017 e oferece as vagas remanescentes ou até um terço das vagas da última entrada do Sisu para a migração dos alunos da ABI. No CJA, apenas 64 vagas foram oferecidas para os quatro BIs, ao passo que, para as cinco LIs, ofertaram-se 180 vagas.

A despeito de alguns problemas enfrentados nos Cunis, em sua gestão dentro da universidade e na forma como têm se relacionado com as escolas que os abrigam, é inegável a contribuição desses espaços para a territorialização do ensino superior em municípios que não sediam uma universidade, fato confirmado pelos depoimentos dos estudantes oriundos desses espaços. Também é inegável o papel da UFSB no estímulo à discussão e ao conhecimento sobre as realidades locais, principalmente por meio da formação geral.

Não se podem desconsiderar esse papel e a sua potência se, de fato, a universidade estiver comprometida com a melhora dos baixos índices educacionais encontrados no sul baiano. Caberia uma maior reflexão, pela própria instituição, dos rumos e caminhos que se pretendem para a Rede Cuni, que, sem maior entrosamento e contribuições com a educação, torna-se subutilizada e desperdiça grande oportunidade de contribuir com a melhora da educação básica regional, o que era explícito na proposta do *Plano Orientador* da UFSB.

É certo que a não correção dos problemas técnicos existentes que poderiam auxiliar a transpor as distâncias físicas entre sede e Cunis contribui para a exclusão dos estudantes dos Cunis, que, ao terem que migrar para as sedes – ou lá cursar a maior parte dos CCs –, tendem a desistir de seus estudos por diversos fatores, entre eles o próprio deslocamento. Nesse sentido, o êxito das experiências dos Cunis só reforça a necessidade de se refletir, avaliar e monitorar o projeto, para que esses espaços e seu potencial de inclusão de grupos sociais vulneráveis no ensino superior não se percam.

REFERÊNCIAS

- COULON, Alain. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Edufba, 2008.
- GILIOI, Renato de Sousa Porto. *Evasão em instituições federais de ensino superior no Brasil: expansão da rede, SISU e desafios*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2016.
- SANTOS, Boaventura de Souza; ALMEIDA-FILHO, Naomar de. *A universidade do século XX: para uma universidade nova*. Coimbra: Almedina, 2008.
- SANTOS, Georgina Gonçalves dos; SILVA, Lélia Custódio da. A evasão na educação superior: entre o debate social e objeto de pesquisa. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 249-262.
- TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a escola pública e a universidade: longa travessia para jovens de origem popular. In: SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (org.). *Observatório da vida estudantil: primeiros estudos*. Salvador: Edufba, 2011. p. 27-51.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Carta de fundação e estatuto*. Itabuna: UFSB, 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Edital nº 03/2019*. Processo Seletivo para Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários. Itabuna, 18 fev. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Resolução nº 20/2015*. Regulamenta a Formação Geral na Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna: UFSB, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Resolução nº 22/2017*. Regulamenta a Formação Geral na Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna: UFSB, 2017.

CAPÍTULO 18

A EXPERIÊNCIA DE INGRESSO NA UFSB COMO EXERCÍCIO DE CONSCIENTIZAÇÃO CIDADÃ¹

SPENSY K. PIMENTEL

ARTHUR LUHR MELLO

CAROLINA DOS SANTOS SOARES

EMILIANE NASCIMENTO DE JESUS

JADE MIRANDA VARJÃO

LIZ MIRANDA VARJÃO

RAFAELA SANTOS DA SILVA

INTRODUÇÃO

Por meio de entrevistas e de depoimentos obtidos em processos de avaliação de componentes da Formação Geral (FG) – Universidade e Sociedade; Universidade e Desenvolvimento Regional e Nacional; Universidade e Contexto Planetário –, propomos analisar a experiência de ingresso na Universidade Federal do Sul da

1 Os alunos que assinam o artigo participaram de turmas da Formação Geral (FG) ministradas pelo docente Spensy K. Pimentel, exceto Carolina, que foi sua orientanda na iniciação científica e também participante do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/GraduaSUS), em que o docente atuou como tutor.

Bahia (UFSB) a partir das ideias de Paulo Freire e Anísio Teixeira – autores centrais no *Plano Orientador* da universidade, tomados como ponto de partida no processo da FG. Essa análise nos serve também para pensar o debate político interno na UFSB, enquanto expressão de um debate mais amplo sobre modelos de ensino superior no país, e como ele pode ser visto à luz de críticas clássicas à universidade, tomando como referência a obra de Maurício Tragtenberg (2004) e o que escreve sobre a “delinquência acadêmica”.

Este texto alterna as vozes do docente Spensy K. Pimentel e as dos alunos-autores, que têm seus trechos sinalizados em itálico. Utilizando uma metáfora musical, o texto se aproxima de uma performance de *jazz*, não de uma peça executada por orquestra. Percebemos similaridade entre a proposta e o que está descrito por Santos (2016, p. 4): “por analogia, na performance jazzística, os vários textos musicais dos intérpretes envolvidos compõem um discurso formado por pontos de vista distintos, mas complementares; algo como uma conversa sobre um assunto qualquer”.

Em fevereiro de 2017, como exercício de finalização do componente Universidade e Desenvolvimento Regional e Nacional, foi solicitado aos alunos da turma do docente no Colégio Universitário (Cuni) de Porto Seguro que escrevessem uma carta ao economista Celso Furtado, morto em 2004. Seria uma resposta a seu texto “Os desafios da nova geração”, um dos últimos que publicou antes de falecer e que concluía com a seguinte sentença: “A nós, cientistas sociais, caberá a responsabilidade maior de velar para que não se repitam os erros do passado, ou melhor, para que não voltem a ser adotadas falsas políticas de desenvolvimento cujos benefícios se concentram nas mãos de poucos”. (FURTADO, 2004, p. 486)

A ideia era os alunos relatarem a Furtado o que havia acontecido no Brasil desde sua morte até a data do exercício, refletindo sobre como os brasileiros vinham enfrentando os desafios do desenvolvimento. Fazia poucos meses que o país tinha vivido o trauma do *impeachment*, e medidas graves já estavam sendo tomadas pelos golpistas, como a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 – que havia tramitado como Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, depois nº 55 –, que instituiu um teto para os gastos públicos no país nos próximos 20 anos.

A aluna Emiliane Nascimento de Jesus produziu, então, a seguinte carta:

Porto Seguro, 20 de fevereiro de 2017

Prezado sr. Celso Furtado

Eu sou a Emy, aluna da Universidade Federal do Sul da Bahia. Eu nunca pensei que fosse capaz de falar com pessoas que partiram dessa para melhor, mas, graças ao professor Spensy, isso está sendo possível, por isso vou aproveitar. Eu sei que foi um economista brasileiro de renome e, nesse exato momento, estou lendo seu último texto aqui na Terra, ‘Os desafios da nova geração’. Tenho a sensação de que não eras um economista, mas sim um profeta! Percebi a sua indignação quando diz que os setores de energia e transportes, principalmente, acumularam investimentos do PIB [Produto

Interno Bruto] no Brasil que não conferem com o salário dos trabalhadores. Realmente, devo concordar com o sr., pois a recessão é evidente e, com a falta de investimento voltado para a população, o real desenvolvimento não existe.

Muita coisa mudou depois que o senhor partiu, e, como diz em seu texto, o desenvolvimento não é acumulação, mas sim acesso. Nos mandatos de Lula (PT [Partido dos Trabalhadores]), eu mesma me senti prestigiada. Na verdade, não era assim que deveria, pois não deixava de ser um direito meu como cidadã brasileira. Acontece que, primeiro, a minha mãe ganhava o Bolsa Família, e eu fazia parte do Projovem [Programa Nacional de Inclusão de Jovens], um projeto voltado para jovens e adolescentes (aulas de Artes, Teatro e muitas outras oficinas). Também vinha agregado ao Bolsa Família um valor referente ao meu deslocamento até o Cras [Centro de Referência de Assistência Social] para ter as aulas do Projovem. Anos depois, minha mãe é contemplada no projeto Minha Casa, Minha Vida – uma casa nossa, financiada pela Caixa, mas a casa é nossa.

Meses depois, minha mãe ganhou um cartão Minha Casa Melhor. Mobiliamos toda a casa – recebemos um crédito do governo que nunca nas nossas vidas a gente ia ter. Daí, me inscrevi no Pronatec (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), me capacitei profissionalmente e, a partir daí, tive a minha oportunidade de primeiro emprego pelo Programa Jovem Aprendiz. Hoje, graças a Deus, estou promovida. Atualmente, entrei na universidade, pelas cotas para negros. Só não vou dizer para o senhor “eu sou a Universal”, pois não entenderia, mas veja todas essas iniciativas do Estado, a diferença que fazem.

Acontece, meu caro, que, depois que o mandato do Lula chegou ao fim, e a Dilma (PT) tomou posse, a elite branca começou a protestar e, depois de muito alvoroço, aconteceu o que mais temíamos: o impeachment. Temer, o vice, assumiu e, depois disso, caos: minha mãe não tem mais o Bolsa Família, o Projovem não existe mais e a PEC 241 foi aprovada, sustentando um teto de gastos para o Estado – e nessa, o pobre, como eu e muitas garotas do Brasil, volta à estaca zero.

Afinal, o desenvolvimento honesto é possível ou é apenas uma miragem? Aconteceu que nossa geração está cometendo os mesmos erros, é um ciclo vicioso. Eu penso como tu, mas não entendo o quanto é difícil para os detentores do poder não tornarem isso possível, juro que não entendo...

Emiliane é um exemplo destacado, mas nem de longe isolado, de um desempenho extremamente positivo diante de alguns dos objetivos traçados pelo processo de FG na UFSB.² Buscamos, aqui, apontar alguns êxitos desse processo a

2 O docente autor atuou de forma praticamente ininterrupta na FG desde sua chegada à instituição, em 2015. Os alunos passaram pela FG entre 2015 e 2017. “Essa etapa da formação geral será oferecida tanto nos *campi* quanto na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários, capilarizada nos municípios e localidades, cobrindo todo o território de abrangência da Universidade e compreende o *neo-quadri-*

partir da própria visão dos alunos, trazida por atividades que, como essa carta, são desenvolvidas em primeira pessoa, constituindo uma espécie de depoimento a respeito das transformações operadas em sua visão sobre o mundo e o sistema escolar.

Podemos dizer, em primeiro lugar, que a análise apresentada no presente texto decorre da assunção de uma “atitude etnográfica” em sala de aula:

Defino como atitude etnográfica as práticas de alteridade nas quais buscamos assumir posições ao lado das pessoas para compreender o desconhecido através de outras perspectivas socioculturais. [...] Isto supõe o exercício intenso de diferentes formas de estranhamento, alteridade, partilha de campos de visão e parâmetros de compreensão que nos exigem compor com as outras pessoas, experimentações com as diferentes formas de conhecimento que constituem os discursos na sala de aula. [...] O que pretendo, em verdade, é indicar a sala de aula como lugar de deslocamento intelectual no qual podemos descobrir outras formas de produzir conhecimento em regime de cofuncionamento com as presenças que constituem conosco este espaço de relações. [...] Pretendo indicar que a atitude etnográfica viabiliza a ligação do ensino na transformação das práticas de educadores e educadoras, ao mesmo tempo, inverte as posições sociais assumidas por estes atores sociais quando estão envolvidos com os seus quefazeres, sobretudo nos espaços da sala de aula. Através da atitude etnográfica o ‘lugar do educador’ deixa de ser o ‘centro da produção social do conhecimento’ e o educador e a educadora constrói outros lugares na partilha das posições sociais viáveis nas relações intrainstitucionais. (PIMENTEL, 2014, p. 51-52)

O acionamento dessa “atitude etnográfica” em sala de aula não é um exercício solo – é preciso dizer que ele se torna possível por conta da natureza do projeto da UFSB. Uma série de referências pedagógicas da instituição e orientações gerais contidas em seus documentos principais viabiliza que a experiência de dar aula na universidade se desenvolva dessa maneira.³ Nesse sentido, é preciso entender que a parceria expressada na autoria coletiva deste artigo é fruto de tal ambiente.

Quanto ao que nos parece definir um dos aspectos centrais da experiência na FG, cabe dizer o seguinte: “conscientização”, lembra Paulo Freire (1979, p. 15), foi um termo que ele não criou, mas desde cedo adotou como central para refletir

vium: línguas modernas (minimamente, Português e Inglês), informática instrumental (letramento digital e competências conectivas), pensamento lógico-interpretativo (com uso eficiente de estratégias analíticas e retóricas) e cidadania planetária (consciência ecológico-histórica)”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 7, grifo do autor)

3 Por sinal, Pimentel (2012, p. 50-51) destaca que vários desses autores que servem como referência para o projeto da UFSB, como Anísio Teixeira e Paulo Freire, “apresentam diferentes perspectivas pedagógicas que assumem elementos da antropologia como pressupostos básicos na construção do conhecimento em educação”.

sobre as ações na educação que propunha: “Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”.

A FG é definida no *Plano Orientador* da UFSB como um “[...] processo comum de ensino-aprendizagem, oferecendo visão inter-transdisciplinar do mundo, da sociedade e do sujeito humano, a partir do ambiente universitário” e objetivando também o que se denomina “cidadania planetária (consciência ecológico-histórica)”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 50)

Levando em conta a máxima freiriana de que “ninguém educa ninguém; ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68), podemos observar que, para além de qualquer justificativa a partir do conteúdo oferecido – e não deixa de ser relevante uma análise sobre os conteúdos em linguagens, matemática e computação que a FG possa oferecer –, o contexto gerado pela FG num projeto como o da UFSB pode propiciar um excepcional ambiente de aprendizagem para a formação cidadã.

É bem verdade que o termo “formação cidadã” tem sido apropriado pelas mais diversas forças políticas no debate público brasileiro. Cremos, pois, que seria possível aclarar um pouco mais o sentido proposto no contexto específico da UFSB a partir do termo “cidadania ativa”, utilizado por autores como Benevides (1994, p. 9): “Distingue-se, portanto, a cidadania passiva – aquela que é outorgada pelo Estado, com a idéia moral do favor e da tutela – da cidadania ativa, aquela que institui o cidadão como portador de direitos e deveres, mas essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política”.

Outro autor que propõe algo afim é Dowbor (2006), em suas formulações sobre a necessidade de conexão do sistema escolar com as questões de desenvolvimento local – aqui compreendido não somente num sentido furtadiano, mas também do que é formulado por Paulo Freire, autor com o qual Dowbor dialoga ao longo de sua obra:

A idéia da educação para o desenvolvimento local está diretamente vinculada a esta compreensão, e à necessidade de se formar pessoas que amanhã possam participar de forma ativa das iniciativas capazes de transformar o seu entorno, de gerar dinâmicas construtivas. Hoje, quando se tenta promover iniciativas deste tipo, constata-se que não só os jovens, mas inclusive os adultos desconhecem desde a origem do nome da sua própria rua até os potenciais do subsolo da região onde se criaram. Para termos cidadania ativa, temos de ter uma cidadania informada, e isto começa cedo. A educação não deve servir apenas como trampolim para uma pessoa escapar da sua região: deve dar-lhe os conhecimentos necessários para ajudar a transformá-la. (DOWBOR, 2006, p. 1-2)

Os números demonstram que, no período imediatamente anterior à entrada de Emiliane na universidade, a proporção de estudantes negros presentes na

universidade mais que dobrou – 5,5% da população brasileira preta ou parda entre 18 e 24 anos estava matriculada em uma graduação em 2005, uma taxa que subiu para 12,8% em 2015. O número ainda está muito abaixo da taxa entre brancos (26,5%), mas o crescimento entre pretos e pardos foi superior ao da média da população (11,4% para 18,4%) e também dos brancos (que em 2005 tinham 17,8%). (IBGE, 2016, p. 62)

Outro levantamento mostrou que, no período de 2003 a 2014, subiu de 34,2% para 47,75% a proporção de estudantes pretos e pardos nas instituições federais de ensino superior, enquanto a proporção de brancos passou de 59,4% para 45,67%. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR, 2016, p. 4)

Vale observar que o ambiente da FG e nos Cunis da UFSB não inclui somente estudantes com o perfil de Emiliane. Vejamos o caso da estudante Jade Miranda, ex-aluna de colégios particulares que se mudou de Salvador para Porto Seguro com a família. Em seu diário de bordo – trabalho que integra o componente Universidade e Sociedade –, em 2017, ela escreveu, logo após as primeiras aulas:

Quais caminhos me levaram à universidade?

Sempre fui uma aluna com dificuldade de manter atenção no colégio. De todas as matérias, meu ponto fraco, sem dúvida, eram as exatas...

Me diz: eu vou usar Bháskara em que na minha vida?

Acho que, quando somos muito jovens, a gente tem aquela ideia utópica que temos que achar o ‘curso perfeito’, de que a faculdade é uma fonte de sucesso. E esse é o motivo de tanta angústia e desespero.

O conhecimento vai além dos muros da escola.

E depois vem a maldita nota. A última coisa que eu quero é ser julgada – e por uma nota. Críticas até que não ferem tanto. Mas receber uma nota baseada em padrões arcaicos, moralistas e principalmente repressores é o mesmo que arrancar o interesse em aprender.

Melhor ficar calada. Será?

Sempre tivemos uma média para passar de ano. O incentivo era a ser mediano, mas nunca extraordinário. Queria estudar os assuntos que me traziam mais interesse, mas a escola era muito boa em me mostrar que eu não deveria sair muito da curva, tinha que voltar para a média; afinal, eu não passaria de ano se não tirasse seis nas matérias.

‘Por que suas notas estão baixas na escola?’

‘Se você não melhorar, vai ficar de recuperação’.

‘Na minha época, eu estudei assim, assim e assim’.

Respeitei cada opinião. Mas, dentro de mim, eu sabia que tinha algo errado com esse sistema de ensino. Hoje, depois de quase dois anos sem ‘estudar’, não me lembro de quase nada que ‘estudei’ em geometria, Biologia... Não porque eu odiasse essas matérias. Mas sim porque somos obrigados a seguir um sistema de avaliações que, sinceramente, está mais preocupado

em saber as respostas certas do que em incentivar perguntas e despertar a curiosidade e criatividade.

Eu me pergunto: eu realmente aprendi a matéria ou apenas decorei o máximo que consegui para passar naquela prova?

Na realidade, quem deveria estar de RE-CU-PE-RA-ÇÃO é a própria escola e seus métodos de avaliações. Está na hora de recuperarmos a nossa essência por meio da forma que aprendemos. Não decorando. Está na hora de recuperarmos a valorização do extraordinário. Não do mediano. Está na hora de recuperarmos o universitário.

Dessa forma, vemos que a experiência de ingressar na UFSB pode disparar processos pessoais de conscientização relacionados não só à democratização dos processos políticos brasileiros, mas à própria forma de encarar o sistema de educação – o qual, seja nas escolas públicas ou privadas, exhibe problemas comuns. Nas palavras da irmã gêmea de Jade, Liz Miranda, sua colega de turma no Cuni que também exhibe experiência escolar semelhante:

Os professores que nos ensinaram, independente da instituição – particular ou pública –, aprenderam da maneira errada. Então, eles passaram para seus alunos a maneira como eles aprenderam – um ensino verticalizado, bancário, em que se deposita o conhecimento no aluno, não se estimula a criticidade, só que se decore o conteúdo, que não se pense muito... É muito fácil pensar que nós não temos nada por dentro, que somos só um recipiente para depositar conhecimento. É isso que faz com que todos saiam quadrinhos.

Foi um susto bom encontrar professores que nos colocavam em roda, que propunham um diálogo melhor. Por mais que exista uma ‘hierarquia’, na UFSB, eu não vejo essa superioridade esfregada na cara dos alunos – ‘eu estou certo, você está errado’.

Agente sai do ensino médio um monte de robozinho, que não sabe do mundo. Então, a formação geral é algo necessário. O tipo de ensino que nós tivemos na escola básica não desenvolve nossa subjetividade crítica e nos distancia dos saberes tradicionais existentes em nosso país.

Os professores que sairão da UFSB serão melhores. Por mais que seja sabido que as escolas públicas são superdefasadas em relação às privadas, que os professores não estejam tão presentes como deveriam, esse problema é sistêmico. As particulares não fogem desses problemas. Os professores não têm didática, não inserem outros conhecimentos além do que está nos livros mundialmente reproduzidos. No final de tudo, todo o mundo sai, no fundo, muito parecido, apenas uns mais preparados para encarar o Enem [Exame Nacional do Ensino Médio] do que outros, claramente. Por isso a importância das cotas raciais, por sinal.

Como veremos ao longo do texto, os alunos não avaliam que todos os docentes tenham o mesmo grau de conexão com o projeto da UFSB, mas, pelo menos

no que tange às artes, Liz encontra um grau de coerência entre o proposto e o executado que lhe parece satisfatório:

Os conceitos não estão somente no papel. Pelo menos no BI [Bacharelado Interdisciplinar] Artes, eu sinto que isso acontece na prática – não sei dizer como está nos demais cursos esse modo freiriano, anisiano, com mais autonomia, troca de experiências, sem que o saber científico seja considerado o único válido.

Os componentes da FG daquilo que temos chamado de “Bloco Universidade” têm propiciado, pois, o debate sobre o próprio sistema de ensino, e, nesse sentido, no período de debates eleitorais que a universidade viveu em 2017 – numa sequência de pleitos para os decanatos dos Institutos de Humanidades, Artes e Ciências (Ihacs), dos centros de formação e, por fim, da reitoria, durando mais de seis meses –, foram também lugar propício para uma análise sobre o contexto histórico em que foi gerado o projeto da UFSB.

Particularmente, nesse período de disputas internas, circularam amplamente entre professores, técnicos e alunos da universidade as análises produzidas por Roberto Leher, reitor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 2015. O ponto de vista de Leher (2011), resumidamente, é o seguinte: o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) – Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007 – e o manifesto Universidade Nova, que estão na base de várias das ideias resultantes no projeto da UFSB, expressam a ideia de uma “educação superior minimalista”, a qual estaria umbilicalmente ligada a teóricos e projetos neoliberais promovidos por entidades internacionais, como o Banco Mundial.

Para Leher (2011), o objetivo é criar uma universidade “massificada” e com cursos “aligeirados”, “em especial por meio de cursos à distância”. O autor repudia, em especial, o cerne do “diagnóstico” produzido pelo grupo Universidade Nova sobre o modelo brasileiro de ensino superior vigente. Trata-se de defender o legado de uma “perspectiva emancipatória” dentro da universidade brasileira:

[...] na segunda metade do século XX, o período em que a maior parte das universidades foi constituída, a função social da universidade não pôde deixar de ser contraditória, produzindo majoritariamente conhecimento funcional ao modelo capitalista dependente, mas, embora de forma minoritária, elaborando, também, conhecimento novo, crítico, de alta qualidade que tem contribuído para tornar pensável a formação social brasileira, a agricultura camponesa, a saúde pública, as formas alternativas de energia, os conhecimentos históricos das lutas sociais dos trabalhadores brasileiros etc. (LEHER, 2011, p. 5)

Especificamente, no que tange aos Bacharelados Interdisciplinares (BIs), Leher (2011, p. 8) aponta:

Baseado no modelo pretendido no Bacharelado Interdisciplinar, a vida acadêmica do estudante será equivalente à do consumidor em um shopping center: os estudantes percorrerão as diversas temáticas como se estivessem diante de vitrines, mas, tal como nesses templos de consumo, nem todos poderão frequentar as mesmas ‘lojas’ (percursos escolares), posto que, como discutido adiante, alguns domínios estarão reservados aos ‘vacionados’. A massa terá de se contentar em adquirir alguma quinquilharia (o Bacharelado Interdisciplinar) em alguma loja de departamento (idem).

Analisando os documentos em questão, a partir dos quais o projeto Universidade Nova se apresenta e diante dos quais Leher tece críticas, evidencia-se o caráter eminentemente político da discussão. Afinal, o documento da Universidade Nova reivindica de forma destacada inspiração nas ideias de Anísio Teixeira e sua defesa de educação pública, adotando todo um vocabulário alinhado com essa fonte – enquanto, diante disso, Leher acusa seus adversários de “desonestidade”. Evidentemente, há um debate característico do período em que se consolidava a crítica ao caráter conciliatório do projeto petista então vigente (BOITO JR., 2012), mas que, ao mesmo tempo, resulta em uma insólita defesa da universidade tradicional – a mesma que, politicamente, foi conduzida durante décadas de modo a marginalizar propostas emancipatórias de ensino.

Um esforço que temos feito para buscar avançar nessas discussões é, pois, chamar às salas de aula os estudantes egressos dos BIs e Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) – eles, por certo, serão os mais habilitados para apontar, efetivamente, no que vem se constituindo essa nova modalidade de experiência acadêmica no país. Como se trata, porém, de algo ainda recente não só na UFSB, mas também no país, suponho que mais alguns anos ainda serão necessários até que tenhamos um balanço mais robusto, baseado nas reais experiências dos alunos.

SUPOSTA SUPERFICIALIDADE

Um dos temas que destacamos para aferir a impressão dos alunos é a acusação de superficialidade que seria inerente ao modelo dos BIs e LIs. Emiliane, em sua análise, afirma:

Já ouvi essa crítica várias vezes e também já fiz essa crítica. São muitos conteúdos, muitas teorias, muitos artigos para a gente acessar e dominar quando for prestar um concurso ou aplicar uma aula – não uma aula conteudista, mas, para dar qualquer aula, é preciso estudar. Mas é superficial para quem? Se você não lê, não se aprofunda... Quem é que tem de estudar? Você ou a universidade? Os conteúdos são apresentados, mas é você que tem de estudar. Isso de memorizar já passou. Você tem é de saber onde vai procurar aquela fonte, saber investigar. Será superficial se você quiser que seja. Você não vai se aprofundar olhando alguém dando um mergulho no mar.

Quem tem que se aprofundar é você. Os conteúdos estão aí, disponíveis. 'Ah, eu não vou dar conta em um quadrimestre'. Tudo bem, não precisa, o que é necessário é continuar se aprofundando.

Considerando a percepção da aluna sobre qual seria o escopo principal do projeto dos BIs e LIs, ela complementa essa análise:

Na formação geral, há componentes para te ajudar a escrever. Há componentes para te dar uma educação social, despertar seu interesse sobre como funciona nossa região e como a sociedade de forma geral está estruturada. Você vai ter elementos para correr atrás. Não para memorizar tudo, mas para ter ferramentas para fazer sua própria investigação. Você vai escrever um artigo? Você vai aprender que existe lá o Scielo, que há ferramentas para você fazer sua pesquisa de artigos sobre a temática que você quer abordar. Então, não consigo entender por que tanta reclamação, se o interesse de se aprofundar é seu. Você quer ser superficial, seja. Mas os textos são disponibilizados, os PDFs estão lá no Sigaa – e não são poucos. E, quando o professor chega e monopoliza a aula, blá blá blá, ninguém presta atenção.

O problema gerado pelo modelo está um pouco além da própria universidade, na avaliação de outro aluno, Arthur – licenciado em Humanidades pela UFSB.⁴ Ele conecta sua reflexão com a experiência que viveu de prestar um concurso:

Recentemente, tive a oportunidade de prestar um concurso do estado da Bahia para professor e, de certa forma, testei meus conhecimentos. A questão é que a maioria dos concursos, pelo que vejo, ainda é muito tradicional. São questões específicas, é preciso ter conhecimentos específicos, ou senão você não vai passar. Concorri com pessoas que têm mestrado, doutorado, então, eu, que nem tinha terminado a graduação, estava numa situação bem difícil. Eu concorri para Filosofia, o que talvez tenha sido um erro, porque, apesar de estudar muita filosofia em casa, só cursei dois componentes da área durante a graduação.

Ao mesmo tempo, eu gosto muito da formação interdisciplinar. Eu sinto que ela me aproximou de várias matérias. Pelo perfil dos professores e do projeto do curso, hoje, há uma pegada forte de sociologia, algo de história. Não há muita filosofia. Há muito dos chamados temas transversais, questões étnico-raciais, LGBT – o que é muito bom, pois, fazendo estágio, vejo que muitos dos professores formados no ensino tradicional não conhecem nada desses temas, têm um medo danado de enfrentá-los. E, por sinal, esses temas são importantíssimos, mas o problema é que, na prática, num concurso ou numa seleção de emprego, ninguém está interessado se você sabe isso. Querem saber se você sabe a tabela periódica ou a lista de presidentes do Brasil. E isso causa uma certa angústia nos alunos.

4 Atualmente, mestrando em Ensino e Relações Étnico-Raciais na UFSB.

O estudante detecta uma possibilidade de aperfeiçoamento do modelo da UFSB a partir da observação que faz do modelo dos BIs/LIs na Universidade Federal do Maranhão (UFMA):

Recentemente, conheci algo do modelo da UFMA, onde também há as licenciaturas interdisciplinares. E lá o sistema envolve três anos interdisciplinares e um ano mais focado em uma área específica. Você sai com o diploma interdisciplinar, mas com uma especificação de área. Pelo menos para as licenciaturas, avaliando o concurso que eu fiz e o que ainda se pede dentro do sistema de ensino, talvez esse seja um formato a ser estudado pela UFSB, propiciando o aprofundamento de uma área, que pode ser bem útil para acessar o mercado de trabalho, da forma como ele se apresenta hoje. Eu, por exemplo, estou fazendo estágio em Geografia – exatamente porque não tive nenhum componente da área durante minha graduação na UFSB.

Entendo que o curso interdisciplinar tem essa ambiguidade: ao mesmo tempo abrange várias áreas, o que é positivo, mas, na prática, parece ser uma saída para a formação rápida de professores. Essa ambiguidade é um dos motivos pelos quais alguns alunos encaram o primeiro ciclo como um simples bilhete de ingresso para o segundo ciclo. Se tivéssemos uma formação geral e um primeiro ciclo um pouco mais articulados, dando respostas concretas às ansias dos alunos, essa etapa da graduação poderia, talvez, ser mais valorizada.

Os problemas que os estudantes percebem, portanto, relacionam-se muito mais à articulação do curso interdisciplinar com a realidade profissional que lhes aguarda fora da universidade do que com a proposta pedagógica do curso em si mesma. Os alunos ponderam, em relação às perspectivas presentes e futuras, nesse sentido:

A forma mais prática e simples para resolver esse descompasso seria termos um governo que privilegiasse essas novas formas de ver a educação. Nesse sentido, não consigo ver muita esperança para nós nos próximos anos com esse governo que aí está. É bem verdade que a reforma do ensino médio promove a possibilidade de pessoas não formadas especificamente em certos cursos poder lecionar nas diversas áreas. Mas não é por que existe essa reforma que isso vai facilitar a vida para nós, profissionais interdisciplinares. Porque eu não acho que os concursos e outras formas de seleção a serem estabelecidas por esse novo governo vão nos ajudar. Os concursos provavelmente continuarão a ser pautados por essas metodologias tradicionais, tecnicistas, de se decorarem dados, estatísticas.

A própria abertura dada pela reforma do ensino médio pode dificultar nossa vida, por sinal. Pessoas formadas em outras áreas, sem nenhuma experiência pedagógica, vão concorrer conosco. Não entra na minha cabeça que isso vai dar certo. Será um tapa-buraco que poderá acabar prejudicando a todos. Nos resta, então, continuar na luta para que o governo faça direito o que deve ser feito. E, no momento em que tivermos um governo que trabalhe em prol de uma proposta popular, da escola como um espaço de intercâmbio

com a comunidade, de transformação social, de democratização da informação, poderemos voltar, talvez, a ter avanços.

Sou um professor movido pela esperança de dias melhores, desde o momento em que ingressei no curso e comprei a ideia que ele propunha. Eu acredito na importância desses temas que estudei e trabalhei dentro da universidade. Acho que eles são fundamentais para a mudança, a transformação social. Mesmo que o governo que aí está não nos beneficie, tenho esperança de que novos momentos virão, novas resistências acontecerão, e só então poderemos ter um cenário mais favorável para essas inovações. Como está hoje, não vejo caminhos para escaparmos de um modelo mais tecnicista, muito pelo contrário. (Arthur)

Na prática, no estágio da licenciatura, você entra na escola cheio de expectativas e fica chocado. É uma realidade bem tradicional: caderno, quadro e copiar do quadro. Não existe algo de o professor juntar áreas, é tudo bem específico, é aquele conteúdo, aquele tema e ponto. Eu estive com uma professora, agora na regência, que trazia um pouco da realidade do aluno – por exemplo, se ela ia falar de biomas brasileiros, falava da Mata Atlântica, citava os rios da região. E os alunos se interessavam, porque percebiam que aquilo fazia parte do seu contexto. Foi o mais além que eu consegui ver. Mas não consegui ver uma interdisciplinaridade. É difícil, é chocante. Na prática, eu fico pensando que, se fizer um concurso e passar para uma vaga de História, a grade curricular da escola vai me fazer dar aula de História. Existe todo um quadradinho em que o professor tem de se encaixar.

A interdisciplinaridade vai exigir um pouco mais de você. É preciso ter ciência que você vai aprender x, mas vai ter de ler mais coisas e se aprofundar mais. É uma mordomia que você não tem. Na interdisciplinaridade, quando eu vou falar de filosofia e sociologia, eu tenho de estudar as teorias dessas áreas, encontrar as conexões e gerar algo dali... Eu vou ter de me desdobrar mais, me mobilizar mais. Mas é bom – não é algo ruim, no sentido de você ter de pesquisar mais, estudar mais.

Só que, na escola, não funciona, ainda é tudo bem quadradinho. Se eu passar no concurso hoje, a escola vai me dar um livro, e os alunos vão estar condicionados. É uma coisa nova ainda, nós aqui estamos sendo pioneiros, então há todo um processo a ser feito.

Essa mudança que está ocorrendo, rumo à interdisciplinaridade, é necessária e positiva. Haverá aberturas e mais possibilidades. Eu estagio em uma escola – a mesma onde eu concluí o ensino médio – em que o diretor é mes-trando da UFSB. Então, há uma tendência a mudar. E além disso, os alunos de hoje são mais exigentes. Essa juventude de agora tem o costume de desafiar. Eu acho bonito, eles sabem te testar, questionar. Eu chego na sala e digo: eu não sou detentora desse conteúdo. Eu me dediquei, programei uma aula, que é uma troca de informações. Então, é preciso desmontar essa cobrança e aquele muro que separa professores e alunos. Eu já presenciei momentos em que o aluno realmente quer entender o que está acontecendo – e é um direito dele.

Então, além dessa mudança de agora, há outro ponto positivo, que os alunos estão mais atentos. O conteúdo não é só da escola, da instituição. O aluno tem seus acessos, o conteúdo hoje é mais democratizado – por isso, ele é mais exigente. Não há mais como o ensino ser disciplinar. Porque o aluno está conectado com o mundo, o mundo está na palma da mão dele, por meio do celular. Portanto, o aluno já chega interdisciplinar, e a escola tem que se adaptar a isso, o quanto antes, para que a educação seja realmente eficaz, transformadora.

Toda mudança tem fases ruins, requer uma adaptação, mas acredito que os frutos serão colhidos a longo prazo; não será hoje ou amanhã, num passe de mágica. Nós teremos de ter paciência para colher esses frutos. Vão ser alunos que sairão mais capacitados, para poder [haver] um retorno de transformação, de projetos, de envolvimento social, professores que também vão se adaptar. É necessário. Com qualquer profissão é assim, mas o professor tem que ser especialmente maleável. Ele tem que saber que não vai ser sempre daquela mesma forma que ele vai falar e vai ser entendido, ele tem de saber se compor e se recompor para ser compreendido e que o aluno se sinta confortável e as coisas realmente aconteçam. O professor tem que saber que essa mudança é necessária. Os frutos serão colhidos a longo prazo, é um investimento que estamos fazendo nessa nova geração. (Emiliane)

Outra consequência dessa dissonância entre o avanço proposto pela UFSB e o sistema escolar da forma como se apresenta atualmente é, do ponto de vista de outra aluna, a dificuldade de adaptação no momento do acesso à universidade:

Os componentes da formação geral deram base para muito do que eu faço até hoje. Sinto que dei um passo fundamental para aquilo que tenho de entendimento hoje. Se hoje eu entendo algo sobre a diversidade, sobre a interdisciplinaridade, tem muito a ver com esse momento. A formação geral me ensinou muito disso, que eu não preciso ficar fechada em uma coisa só. Mas eu percebo que, em relação a meus colegas, o que é oferecido ainda é muito distante do que o ensino básico oferece. Então, você chega com uma carga de ideias que é tomada como utopia. Para muita gente, a ideia de comunidade, de um aprendizado contra-hegemônico, de que as pessoas fora da universidade produzem conhecimento, não é normal. Para muita gente, o lugar de produção de conhecimento é a universidade e ponto. Então, a UFSB quebra com isso, mas tem de dialogar com gente que nunca teve acesso a esse tipo de ideia. O desafio passa por um esforço pessoal, e é por isso que muita gente desiste. Eu vi muita gente dizer: ‘Isso aqui é coisa de maluco, isso não vai acontecer, não é assim que as coisas acontecem’. Isso, junto com a carga de leituras, a didática, faz com que as pessoas se afastem. As pessoas não se dispõem a nem mesmo fazer essas leituras, tomam aquilo como utopia. Mas, da turma que estudou comigo, também há um bom número de pessoas que seguiu no rumo que a universidade propõe, no reconhecimento dos outros saberes, na continuidade das discussões. O que a universidade oferece é maravilhoso – mas é preciso ter dedicação, estudar o que é apresentado.

Para quem chega já doutrinado por esse outro sistema de ensino, quer só chegar, ouvir e depois fazer prova, o sistema não funciona, vai parecer coisa de maluco mesmo. Tudo no modelo me parece efetivamente inovador, mas parece que as pessoas não estão prontas para o que é proposto. Então, muita gente prefere ficar de lado sem se envolver, tecendo críticas. (Carolina)

Nesse sentido, de um possível aperfeiçoamento do modelo, Carolina percebe um caminho na experiência da UFSB na colaboração com a gestão dos Complexos Integrados de Educação (CIEs).⁵ Entre 2016 e 2017, ela atuou como bolsista de projetos de extensão e iniciação científica que promoveram atividades na escola:

Uma coisa importante para que pudéssemos avançar seria aplicar o modelo da universidade nos complexos integrados de educação. Porque, se conseguirmos começar com essas discussões já no ensino médio, essa pessoa que já começou ali, quando chega à universidade, já está mais habituada. Isso eu digo por experiência própria – eu entrevistei pessoas do Cieps [Centros Integrados de Educação de Porto Seguro] para um trabalho do componente Território, Políticas Públicas e Participação Social. As pessoas de lá já não eram mais as mesmas do período em que nós desenvolvemos oficinas na escola, um ano antes – pelo projeto de extensão.⁶ O pensamento que eles tinham sobre controle social, participação, já era totalmente diferente. Eu vi essa mudança acontecer. Podem me dizer o que quiserem, mas, para mim, tenho certeza que foi a entrada da UFSB que operou essa mudança, foi o modelo pedagógico que a universidade levou para lá, fazendo com que os alunos se sentissem mais à vontade para participar.

E aí eu vejo esses alunos que eram do Cieps indo estudar na UFSB. Vejo essas pessoas em várias atividades hoje. Elas chamam a atenção pela participação nas discussões. Já está no cotidiano da aprendizagem deles. Não é mais só o conhecimento pela nota, é o conhecimento para gerar discussão, que os faz ler as coisas e entrelaçar, criar sentidos. Para que a UFSB chegue nisso e faça ainda mais sentido para as pessoas, é preciso esse caminho com a educação básica.

Senão, você tem um encontro muito forte de dois modelos. Um é a educação bancária, zero Freire. E outro é a educação dentro da universidade, que não aplica Freire 100%, mas, só de a UFSB abrir a discussão, de você poder falar, de o professor não falar que você está errado, não te oprimir, isso que é tão comum na universidade tradicional, já é incrivelmente inovador.

Esse olhar para a educação básica é muito necessário. É o que é preciso fazer para que a pessoa chegue na UFSB já acostumado com a necessidade de uma

5 A respeito dos CIEs, ver os textos da Parte II deste volume: “O Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro e o compromisso com a educação básica na UFSB” e “Transições paradigmáticas entre a universidade e a escola”.

6 Programa Arte, História e Língua Maxakali-Pataxó: Educação Pública Intercultural e Integral na Região Sul da Bahia.

outra postura do aluno, com a carga de leituras. Porque, quando você se acostuma, não é muito o que é exigido. É muito quando você não tem hábito de leitura. E no ensino básico hoje, você não lê nada. As pessoas chegam à universidade com uma dificuldade imensa de leitura. Porque têm o treino, mas não têm o hábito de leitura. (Carolina)

A UFSB E A DELINQUÊNCIA ACADÊMICA

Quanto à defesa que ainda se busque fazer ao modelo tradicional de universidade no Brasil, basta lembrar que já há pelo menos quatro décadas podem-se encontrar críticas consistentes como as de Tragtenberg (2004, p. 11-12):⁷

A universidade está em crise. Isto ocorre porque a sociedade está em crise; através da crise da universidade é que os jovens funcionam detectando as contradições profundas do social, refletidas na universidade. A universidade não é algo tão essencial como a linguagem; ela é simplesmente uma instituição dominante ligada à dominação. Não é uma instituição neutra; é uma instituição de classe, onde as contradições de classe aparecem. Para obscurecer esses fatores ela desenvolve uma ideologia do saber neutro, científico, a neutralidade cultural e o mito de um saber ‘objetivo’, acima das contradições sociais.

Em suas clássicas reflexões sobre a “delinquência acadêmica” ou “traição do intelectual” – acusação relacionada à falta de preocupação com as finalidades sociais do conhecimento produzido na universidade –, o autor prossegue:

É através da nomeação, da cooptação dos mais conformistas (nem sempre os mais produtivos) que a burocracia universitária reproduz o canil de professores. Os valores de submissão e conformismo, a cada instante exibidos pelos comportamentos dos professores, já constituem um sistema ideológico. [...] A ‘delinquência acadêmica’ aparece em nossa época longe de seguir os ditames de Kant: ‘Ouse conhecer.’ Se os estudantes procuram conhecer os espíritos audazes de nossa época é fora da universidade que

7 Em verdade, poderíamos recuar ainda mais no tempo, questionando-nos sobre o sentido do diploma universitário na sociedade brasileira a partir da leitura de obras como *Recordações do escrívão Isaiás Caminha*, de Lima Barreto (1909): “Ah! Doutor! Doutor!... Era mágico o título, tinha poderes e alcances múltiplos, vários, polifórmicos... Era um *pallium*, era alguma coisa como clâmide sagrada, tecida com um fio tênue e quase imponderável, mas a cujo encontro os elementos, os maus olhares, os exorcismos se quebravam. De posse dela, as gotas da chuva afastar-se-iam transidas do meu corpo, não se animariam a tocar-me nas roupas, no calçado sequer. O invisível distribuidor dos raios solares escolheria os mais meigos para me aquecer, e gastaria os fortes, os inexoráveis, com o comum dos homens que não é doutor. Oh! Ser formado, de anel no dedo, sobrecasaca e cartola, inflado e grosso, como um sapo-intanha antes de ferir a martelada à beira do brejo; andar assim pelas ruas, pelas praças, pelas estradas, pelas salas, recebendo cumprimentos: Doutor, como passou? Como está, doutor? Era sobre-humano!...”.

irão encontrá-los. A bem da verdade, raramente a audácia caracterizou a profissão acadêmica. (TRAGTENBERG, 2004, p. 14-15)

São diversas as críticas dos alunos a respeito de como a postura de parte do corpo docente entra em contradição aguda e termina por prejudicar a implantação do modelo da UFSB:

Verdadeiramente, ao longo desses três anos na UFSB, eu diria que vi um pouco de hipocrisia, mas que eu compreendo como algo cultural. É que os professores acabam reproduzindo alguns comportamentos da formação deles. Na licenciatura, discutimos muito o currículo, a formação do professor. Como podemos melhorar a educação? Há diversos fatores, mas esse, a formação do professor, acaba reproduzindo algo que foge muito ao que traz Paulo Freire. Essa situação toda trouxe alguns momentos de frustração, mas não quer dizer que não tenhamos vivenciado tudo o que estava proposto pela universidade em seu plano original.

A hipocrisia acontece principalmente quanto à metodologia e formas de avaliação. A avaliação muitas vezes era muito dolorosa. Eu me sentia como uma aluna na educação jesuíta, bem tradicional mesmo. Não me via livre para poder acrescentar, e me sentia encurralada, sem poder questionar. Mas, como a universidade me abriu muitas portas, como o estágio remunerado em que estou hoje (a residência pedagógica), na prática, eu agora estou tendo a oportunidade de fazer diferente.

Existem professores que você diz que não entendeu, e ele simplesmente repete o que havia dito. É algo muito primário. Parece não haver outra forma de se chegar ao professor e apresentar uma impossibilidade; ele não te dá outra opção. 'Minha metodologia é esta, e tem de ser do meu jeito'. É como se fosse algo ditatorial, como uma falta de consideração, colocando todos os alunos no mesmo nível e cobrando de todos eles na mesma proporção. Eu me senti muitas vezes nessa situação. Eu trabalho o dia todo e chego à aula exausta. E eu tenho colegas que pai e mãe pagam o aluguel, moram aqui em Porto Seguro, não fazem nada, passam o dia todo no videogame e chegam super-dispostos para a aula, das seis às dez da noite. E às vezes é feita uma mesma exigência para todos. Não é questão de passar a mão na cabeça, mas é preciso haver uma sensibilidade.

Escolhi o Ensino de Jovens e Adultos (EJA) para fazer meu estágio. Tenho carinho por eles. São pessoas que têm filhos criados, trabalham o dia todo, chegam exaustas à aula, muitos fazem trabalhos braçais, não aguentam levantar mais da cadeira. Eu jamais seria capaz de exigir desse aluno algo que eu sabia que ele não poderia me dar. Sempre que elaborava um plano de aula, eu tentava ir dentro da possibilidade daquele aluno. Não adiantava eu exigir dele algo que eu não teria condição de estimular ele a fazer. Ele faria algo forçado, só para ter nota.

Nós falamos muito disso em nossos laboratórios. A avaliação é uma forma de amor. Você avalia o aluno porque precisa descobrir suas dificuldades e possibilidades para crescer. Avaliar é necessário. Mas é preciso fazer isso

com sensibilidade, reconhecendo a realidade que aquele aluno vive. Como futura professora, eu percebi isso. (Emiliane)

A proposta da universidade está aí, e ela entra em dissonância com a própria história das universidades e do ensino em geral. A gente sente nas palavras dos professores e administradores, dos gestores da universidade, algumas divergências com as práticas. Não deveriam ter sido feitas tantas promessas aos alunos no sentido de ‘você vai poder fazer o caminho que quiser, a grade que quiser, ir para o curso que quiser’. Você não pode. A própria universidade não tem como arcar com isso. Por exemplo, houve essa questão do curso de Psicologia, que, apesar de ter tramitado internamente, foi barrado na reta final de seu processo de aprovação. Vários alunos contavam com a promessa de que o curso aconteceria. Foi uma balela danada. E há os casos de Medicina e Direito. Houve gente que entrou em ABI, ou no BI Humanidades, BI Artes, e comprou essa ideia de que poderia fazer o percurso que quisesse, inclusive entrar em Medicina. Essas pessoas quebraram a cara quando perceberam que, na verdade, havia a questão do CR [Coeficiente de Rendimento], a limitação de vagas etc. – e aí vem um monte de problemas.

Se tivessem feito uma conscientização, talvez tivesse havido menos problemas – explicando que não é possível ter 100% de certeza sobre os percursos. Eu entendo que seria difícil construir esse diálogo sem desanimar os alunos – as pessoas ficariam inseguras com essa incerteza –, mas é pior ter alimentado uma mentira e, quando chega na hora H, a universidade não assegura nada. Isso acontece na própria licenciatura – alguns componentes parecem fantásticos, com Paulo Freire etc. Mas, até hoje, você pergunta aos professores se as licenciaturas interdisciplinares estão sendo aceitas nos concursos, e a resposta é: ‘Ah, a tendência é que sejam aceitas’. Mas quando? Já foi feita pesquisa sobre isso? Você sabe quais municípios já aceitam, quais não? Ninguém sabe...

Outra coisa é o comportamento dos professores, de acordo com a formação que eles mesmos tiveram. Você tem uma universidade que diz querer colocar o povo, o trabalhador dentro da universidade: não tem como você reprovar as pessoas por falta ou porque chegaram atrasadas, ou porque não puderam ir à aula no dia de uma prova. É preciso dar um jeito de flexibilizar – mas há alguns professores que não conseguem entender isso, não conseguem entender que o aluno tem essas questões e que o público da UFSB não é o mesmo das universidades às quais eles estão acostumados, em que grande parte dos alunos é financiada pelos pais. O aluno da UFSB não tem condição de ficar o dia inteiro na biblioteca lendo um livro do Nietzsche ou do Paulo Freire. (Arthur)

Como se vê, a contradição entre o que é indicado por Freire e as práticas efetivamente adotadas dentro da UFSB é um dos temas recorrentes entre os alunos, quando estimulados a identificar o grau de coerência entre projeto e realidade na universidade:

Com Paulo Freire, a gente vê muito essa ideia de que é preciso ouvir os alunos – não só passar conteúdo, mas ensinar aprendendo. Mas é como eu falava, os professores muitas vezes têm uma formação tradicional e, quando se chega lá, não é nada disso. As aulas são seminário atrás de seminário, atividades que não chegam a lugar nenhum, que não provocam transformação social nenhuma, como aquelas previstas no Plano Orientador. Quando se lê Paulo Freire, ele fala que o ambiente de ensino, a universidade, tem de ser um espaço que transforma a sociedade, mas, como eu falei, há muito poucas atividades de extensão, há trabalhos que a gente se mata para fazer, artigos cheios de teoria, de referências e que estão lá guardados, sem nenhum tipo de continuidade durante o tempo do curso. Nós não entramos em diálogo, não deixamos esse acervo disponível para as pessoas.

Há toda essa mise-en-scène do Plano Orientador, da Carta de Fundação, mas, na prática, muitas vezes acaba sendo uma universidade tradicional, com as mesmas práticas tradicionais. Quando escuto alguns amigos meus que estudam na UFMG [Universidade Federal de Minas Gerais], na USP [Universidade de São Paulo], e comparo com o que acontece na UFSB, eu tenho a impressão de que nós só lemos menos textos porque o quadrimestre só tem três meses. Porque, se tivéssemos seis meses, seria a mesma coisa de uma UFMG, de um curso qualquer de uma universidade federal por aí. Claro que há exceções, mas, de modo geral, os professores não compraram algumas das ideias centrais da proposta. (Arthur)

Eu tive professores que nem de longe seguiram a proposta trazida pelo curso – e isso aconteceu desde o primeiro quadrimestre em que ingressei. Então, se o professor foge ao plano de aulas, não aplica o que está sendo proposto, fica complicado para a universidade, porque o aluno fica sem entender o projeto, sem entender o que está fazendo ali na formação geral, é como se fosse um ano sem sentido que ele passa ali. (Carolina)

OS SABERES E A TERRA

É também no mesmo texto de Tragtenberg (2004) antes citado que podemos encontrar a conexão, talvez definitiva, para reforçar a defesa de um “encontro de saberes” que, de fato, tenha caráter efetivamente inovador, configurando uma nova “autogestão pedagógica” da universidade popular, indo ao encontro dos anseios das populações locais do sul da Bahia. O autor conclui afirmando que: “O assistencialismo universitário não resolve o problema da maioria da população brasileira: o problema da terra”. (TRAGTENBERG, 2004, p. 15-16)

É no encontro com os movimentos de luta pela terra no sul da Bahia que surgem mais críticas consistentes à universidade – para além de qualquer defesa de antigos ou novos modelos, e sim buscando cobrar da academia um compromisso real com as comunidades. E foi durante atividade da Teia dos Povos – coalizão de movimentos camponeses, indígenas e negros da região em torno da adoção

e difusão de práticas agroecológicas – que o líder camponês Joelson Ferreira de Oliveira declarou, em 2017:⁸

O que a universidade conseguiu nos oferecer até hoje, mesmo as melhores universidades públicas, foi a chamada 'formação crítica'. Mas isso não é suficiente para nós. Porque o jovem, submetido a esse modelo de educação, às vezes se torna tão crítico, tão crítico, que, quando retorna à comunidade, não se envolve com nada, só fica de lado criticando.

A Teia dos Povos, por sinal, se tornou um dos agentes mais provocativos no debate a respeito de modelos para o ensino superior na região sul da Bahia. Lideranças da coalizão têm questionado a proposta de instalar Cunis nas comunidades, reivindicando a criação de cursos feitos sob medida para as comunidades rurais da região e pedagogicamente orientados a partir de um debate com os movimentos sociais. É nessa seara, pois, que cremos ser possível vislumbrar avanço no debate – para além da infrutífera queda de braço com grupos que buscam transformar a discussão em uma disputa política, é preciso estabelecer parâmetros reais para a avaliação do êxito do novo modelo da UFSB.

Isso nos remete, finalmente, às mesmas reflexões de Paulo Freire (1979, p. 15) com que iniciamos: “A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo”.

É por isso que o grande desafio da UFSB é, ao fim e ao cabo, um desafio de construção democrática – muito além de uma visão tradicional e reducionista sobre o que seja democracia. “Só existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no país a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola pública. Mas é ela aceita por todos? Parece que não”. (TEIXEIRA, 1997, p. 15)

Para, de fato, abrir-se a um encontro de saberes, a uma ecologia de saberes, que significa também a radicalização democrática, a UFSB deveria ser capaz de questionar seu próprio modelo inovador e conseguir tornar-se uma revolução permanente, desestabilizando currículos, possibilidades de trajetória e divisões políticas internas. Somente assim, cremos, seria possível efetivar-se como universidade verdadeiramente popular.

Cabe observar, portanto, que os próprios alunos passam a constituir importante grupo a ser ouvido para que se efetive tal projeção. Nesse sentido, foi a título de ilustrar a profusão de ideias que se manifesta no corpo discente a respeito das possíveis ações que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento do modelo da instituição que apresentamos os depoimentos dos colaboradores deste artigo.

Sim, há coisas que precisam ser melhoradas. Como a UFSB dá ao aluno muita autonomia, o estudante tem uma predisposição a se perder. Eu vi quase um

8 A fala foi ouvida durante trabalho de campo do docente, que desenvolve atualmente pesquisa etnográfica junto à Teia dos Povos. Cf. Pimentel (2017).

efeito dominó entre as pessoas próximas de mim. Mas muitos que se confundiram depois se encontraram. Porque perceberam que estavam um pouco perdidas naquela autonomia e buscaram uma orientação acadêmica. Mas eu acho que isso também é um aprendizado – saber que é preciso pedir ajuda.

Quando entrei na UFSB, eu tinha a pretensão de fazer Psicologia. Isso foi por terra. Hoje, eu gosto muito mais de outras coisas que eu conheci dentro da UFSB. A universidade me ajudou a ter um método investigativo melhor, a ler livros das mais diversas áreas. Eu acho que todas as federais deveriam aderir a esse sistema. Acho que a evasão cairia bastante com um ensino mais aberto, com várias opções. E também se formariam profissionais mais completos. Mas é isso, é preciso passear pelas áreas, ver o que mais te agrada, para depois aprofundar-se naquilo. (Liz)

Acho que a gente precisa melhorar o acompanhamento do aluno. Porque alguns professores, doutores, deuses, não entendem que as pessoas simplesmente não sabem algumas coisas que eles querem que elas saibam. Não é que ela não saiba nada. Esse não é o problema. Ela sabe muitas coisas, mas são outras coisas. Só que aquilo que você quer que ela saiba ela não sabe. Esse foi um dos maiores ganhos de estar na UFSB para mim.

Nós estamos fazendo agora a discussão sobre como iniciar um setor de acompanhamento estudantil. A formação geral é um período em que as pessoas desistem muito. Nós precisamos entender melhor quais são as dificuldades no processo. Os componentes de matemática, por exemplo – eu mesmo tive muita dificuldade com eles.

Eu me lembro de um dos primeiros barracos que tive na UFSB, com um professor da área de matemática que havia passado por Salvador, e ele dizia que lá era horrível, que as pessoas de lá sabiam pouco, mas as daqui do sul da Bahia sabiam ainda menos. Eu tinha muita dificuldade e ele, então, dizia: ‘Vocês vieram de uma educação ruim, não é possível que a escola nunca tenha ensinado você a resolver uma simples função’... Eu lia Paulo Freire para ele, contra-argumentava, mas não havia jeito, o terrorismo psicológico continuava o tempo inteiro. E o resultado é que grande parte da turma acabou desistindo. Então, nós precisamos melhorar a comunicação com o aluno, descobrir quais as dificuldades que as pessoas estão tendo. Porque os conteúdos são maravilhosos, não têm de ser mudados, mas temos de mudar a forma como eles estão sendo ensinados, melhorar a comunicação com os alunos.

Eu acompanhei muitas pessoas que, para não desistirem da UFSB, chegaram a passar fome e várias dificuldades. Eu mesma só não fui embora porque pedi – e recebi – ajuda de várias pessoas. Mas várias pessoas passaram por problemas.

Além dessa dificuldade do custo de vida, há o problema do déficit na base que as pessoas trazem do ensino formal antes da UFSB. As pessoas não chegam com o básico. Por exemplo, todos têm acesso ao computador hoje, mas nem todo o mundo sabe usar certos programas. Muita gente nunca abriu o Excel, por exemplo. Eu estudei Estatística na UFBA [Universidade Federal da Bahia] usando Excel. Mas muita gente não conhece o programa – tem

gente que não sabe nem ligar o computador. E há componentes da universidade que já pedem ao estudante que saiba lidar com o Excel.

Há ainda a dificuldade com documentos para acessar benefícios que a UFSB oferece. Houve, certa vez, o caso de uma estudante indígena que quase perdeu a vaga em Medicina por pura falta de informação. Ela não sabia como lidar com os processos. Com a ajuda de muita gente, ela conseguiu entrar. Mas poderia ter perdido a vaga, como muita gente perde. Eu recentemente li de um caso de um estudante que não ia conseguir fazer a matrícula porque tinha tido seu RG roubado e não tinha dinheiro para fazer a segunda via. E a UFSB não ia deixá-lo matricular-se. Eu cheguei lá para entregar outro documento, e ele estava chorando. Perguntei o que era e o encaminhei à assistente social – ele nem sabia que podia fazer isso. E é assim, há muitos estudantes que simplesmente não sabem utilizar os meios institucionais – às vezes até sofrem abusos, mas não sabem como denunciar, não sabem a quem procurar. Tudo isso nós achamos que precisa ser mais bem discutido.

Nós não entendemos o que são as políticas públicas, para o que servem e para quem são criadas. Veja esse caso das cotas. Isso cria não só as fraudes como uma série de outras discussões sobre questões de pertencimento. Nós temos o curso de Saúde, por exemplo, em que, até hoje, grande parte dos alunos vem de outras localidades e não do ensino básico da região, como pretendia o Plano Orientador. E nós precisamos entender como fazer com que as pessoas que entram pelas cotas não desistam, permaneçam na universidade. Porque as pessoas que mais precisam muitas vezes não sabem como acessar os auxílios. Quem vem com um nível de instrução melhor já sabe conseguir tudo. Nós precisamos fazer com que os estudantes negros, os mais pobres possam aprender a usar os meios institucionais desde o início, que não fiquem expostos a situações em que só vão recorrer à assistência social quando já estão a ponto de ir morar na rua. Nós precisamos criar canais de informação, de denúncia. Porque às vezes as pessoas nem compreendem a importância de denunciar um colega que pode estar usando um auxílio indevidamente.

Outro dia eu estava discutindo com Angela⁹ como poderíamos ampliar a quantidade de estudantes do bairro dela na UFSB. Eu dizia que haveria um edital, que nós poderíamos divulgar na comunidade. E ela foi enfática: ‘Não é só divulgar não. A universidade não tem lá uns computadores que você possa trazer aqui? Vamos trazê-los aqui e, com os estudantes da comunidade que já estão na UFSB, ajudar as pessoas quando for a data de inscrição, porque as pessoas não sabem se inscrever’. E depois eu parei um minuto para olhar o formulário de inscrição na internet e realmente pensei – será que eu mesma não teria dificuldades? Então, toda essa busca por inclusão tem que ir muito mais longe.

Também estava discutindo com Angela a dificuldade dos estudantes dos bairros para chegar ao campus. Ah, é porque não tem ônibus, isso não

9 Angela Ferreira, ativista da Vila Valdete, bairro de Porto Seguro onde Carolina faz pesquisa em sua iniciação científica.

incentiva que eles se inscrevam. Mas, ela dizia, então vamos fazer com que mais e mais gente se inscreva, porque aí sim, quando tivermos 30 estudantes, aí haverá a demanda, e nós conseguiremos cobrar a prefeitura para que haja um ônibus. E é isso mesmo – porque, se não houver estudantes, eles nunca criarão esse ônibus para lá.

Um dia desses, eu tinha uma impressora para doar para eles. Só que Angela não tem como ir pegar lá em minha casa a impressora; ela trabalha o dia todo. E eu pensei que realmente eu vou ter de levar a impressora até lá. Porque, afinal, que doação é essa minha, se eu não faço o possível para chegar até ela, sabendo da dificuldade que ela tem? Essa ideia de que ‘já fiz a minha parte, agora faça a sua’ não funciona. Porque às vezes as pessoas simplesmente não têm nenhum meio para fazer a parte delas. (Carolina)

Por último, apresentamos um trecho do diário de bordo de Rafaela Santos Silva, aluna do Cuni de Porto Seguro da turma de 2017. Foi uma reflexão que trouxe a respeito do curso de Universidade e Sociedade, do primeiro quadrimestre da FG, mas aparece aqui como uma espécie de metonímia – poderia ser estendida ao sentido mais amplo da própria FG e do próprio projeto da UFSB como um todo:

Vejo que um dos objetivos de Universidade e Sociedade é deixar o discente o mais inserido possível no ambiente acadêmico e na sociedade também, fazendo com que nós, estudantes, venhamos a ter um olhar mais crítico como cidadãos, sempre em busca dos nossos direitos e cumprindo os nossos deveres, nos tornando mais ativos, saindo da condição de cidadão acomodado, que não faz nada pra mudar a situação em que vive, e além de tudo só reclama. Sempre ouvi falar de Paulo Freire, mas só fui conhecer mais a respeito dele através desse componente. Agora entendo o motivo de ele ser considerado um referencial em todos os segmentos da educação. Li Pedagogia da autonomia e particularmente gostei muito da leitura. Para mim, esse livro é como se fosse um pequeno manual de instrução, para que o aluno e professor venham despertar o melhor de si. Cada aula desse componente foi uma forma para eu acordar e sair da minha zona de conforto. Hoje, mais do que nunca, eu vejo que não adianta apenas reclamar e não fazer nada para mudar a minha condição e do lugar onde vivo. Pois nada adianta estar ciente dos problemas e não tomar uma atitude para que a situação mude. [...] Eu julgo, sim, que é muito importante tirar notas altas em todos os componentes curriculares, principalmente numa universidade que trabalha com o modelo das interdisciplinaridades. Mas vejo que, mais importante do que tirar uma nota boa, é entender o que foi transmitido em cada aula, debates e documentários assistidos. E eu posso dizer que, acima de tudo, entendi a essência desse componente curricular. Para mim, Universidade e Sociedade é um instrumento de desconstrução, desconstruir tudo o que foi aprendido antes do ingresso na UFSB. Ao ingressar na universidade, a forma de ver as coisas ficou mais ampla e ao mesmo tempo mais crítica. [...] Eu nunca fui muito chegada às questões políticas, principalmente as do Brasil. Mas, estudando, principalmente esse componente, não tem como

ignorar o que acontece na política como um todo, em nosso país. Pois boa parte dos temas propostos em Universidade e Sociedade tem ligação com o atual cenário do país. Mas percebo, também, que a política está diretamente relacionada a esses dois temas: universidade e sociedade. Pois, para vivermos em sociedade, devemos seguir várias regras, normas e políticas e que inclusive uma universidade é moldada por essas regras, normas e políticas. E hoje vejo que não tem como eu ser uma estudante e ser ao mesmo tempo uma cidadã que ignora o que acontece na política.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR (Brasil). *Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das instituições federais de ensino superior brasileiras*. Uberlândia: ANDIFES, 2016. Disponível em: http://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2017/11/Pesquisa-de-Perfil-dos-Graduando-das-IFES_2014.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

BARRETO, Lima. *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*. Rio de Janeiro: [s. n.], 1909. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1865. Acesso em: 20 fev. 2020.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. *Lua Nova*, São Paulo, n. 33, p. 5-16, 1994.

BOITO JR., Armando. *As bases políticas do neodesenvolvimentismo*. 2012. Trabalho no Fórum Econômico da FGV, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em: 20 fev. 2020.

DOWBOR, Ladislau. *Educação e desenvolvimento local*. 2006. Disponível em: <https://dowbor.org/2006/04/educacao-e-desenvolvimento-local-doc.html/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FURTADO, Celso. Os desafios da nova geração. *Revista de Economia Política*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 4 (96), p. 483-486, out./dez. 2004.

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

LEHER, Roberto. Educação superior minimalista: a educação que convém ao capital no capitalismo dependente. In: ENCONTRO NACIONAL DOS ESTUDANTES DE DIREITO, 2011, São Paulo. *Cadernos de texto* [...]. São Paulo: [s. n.], 2011. p. 3-13.

PIMENTEL, Álamo. A atitude etnográfica na sala de aula: descolonizando os processos de ensino. *Realis*, Recife, v. 4, n. 2, p. 49-71, 2014.

PIMENTEL, Álamo. Às voltas com a produção humana do conhecimento. In: PIMENTEL, Álamo; CUNHA, Maria Couto (org.). *Palavras entrecruzadas: escritos de formação de professores*. Salvador: Edufba, 2012. p. 51-67.

PIMENTEL, Spensy. *A teia dos povos: autonomias em rede, encontros cosmopolíticos e a produção de novas ontologias no sul da Bahia (Brasil)*. 2017. Trabalho apresentado no 5º Congreso de la Asociación Latinoamericana de Antropología, Bogota, 2017.

SANTOS, Túlio Augusto Silva. Jazz performance: improvisação como conversação. *Revista Vórtex*, Curitiba, v. 4, n. 3, p. 1-5, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

TRAGTENBERG, Maurício. A delinquência acadêmica. In: TRAGTENBERG, Maurício. *Sobre educação, política e sindicalismo*. 3. ed. São Paulo: Ed. Unesp, 2004. p. 11-19.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014.

CAPÍTULO 19

MATEMÁTICA INTEREPISTÊMICA PARA UMA FORMAÇÃO LIBERTADORA

ROGÉRIO FERREIRA

INTRODUÇÃO

Em diferentes ambientes discursivos, acadêmicos ou não, o conhecimento matemático tem sido reconhecido como tema importante para a formação humana. No entanto, muitas vezes, os argumentos utilizados para posicionar esse campo de saberes como elemento fundante para o exercício de cidadania baseiam-se em verdades absolutas ou chavões que, por sua fragilidade, desvirtuam a essência de sua construção.

Desse modo, torna-se capital identificar armadilhas subsidiadas pela tradição acadêmica que comumente poda possibilidades interpretativas acerca da matemática e de sua história. Torna-se, portanto, desafiador idealizar uma arquitetura curricular que tenha esse campo como uma das raízes para a Formação Geral (FG) de estudantes que ingressam na universidade.

O desafio que aqui se caracteriza foi assumido pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) quando, já em seus primeiros passos, compreendeu que todo(a) estudante, antes de qualquer movimento específico de profissionalização, necessita formar-se criticamente, de modo inter e transdisciplinar, em

âmbito geral, isto é, compreendendo a complexidade constitutiva da construção de conhecimento nas múltiplas vertentes em que, a cada dia, se faz e se refaz.

É nessa conjuntura que este texto intenciona elucidar caminhos trilhados na UFSB para fazer da matemática objeto, a um só tempo, dinâmico e indispensável a uma formação universitária crítica. Diferentes vertentes da educação matemática, ancoradas principalmente na etnomatemática e em uma visão interestêmica de conhecimento, pavimentaram os referidos caminhos. Os Componentes Curriculares (CCs) intitulados “Matemática e Espaço” e “Matemática e Cotidiano” foram concebidos e construídos como resposta ao objetivo de instituir um currículo de FG no primeiro ano da trajetória estudantil, independentemente do curso superior desejado pelo(a) recém-ingressante. Vale frisar que os registros que neste espaço irão ganhar corpo dizem respeito aos anos de 2015, 2016 e 2017, triênio em que o autor destas linhas teve a oportunidade de liderar o processo de ressignificação curricular da formação em matemática na UFSB.

Os CCs anteriormente citados e os princípios curriculares da Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Matemática e Computação e suas Tecnologias serão apresentados visando desconstruir tradições geradoras de ignorância acerca dos saberes matemáticos. Além disso, visa-se apresentar novas possibilidades metodológicas, novas relações com os conteúdos e novas estratégias para geração de competências. Por fim, este texto apresentará os resultados alcançados, colocando no centro das atenções depoimentos de estudantes que vivenciaram a inédita proposição e, em um movimento crítico-reflexivo, evidenciará transformações e riscos advindos dessa nova postura formativo-curricular.

Cabe destacar que muitas imagens comporão estas páginas, visando aproximar ao máximo o leitor do currículo vivo que será colocado em foco.

MATEMÁTICA E CIDADANIA: SUPERAÇÃO DE VERDADES EXCLUDENTES

A estrutura curricular arquitetada pela UFSB faz com que a trajetória do(a) estudante tenha início em contexto de abrangência formativa. Questões de natureza cultural, social, histórica e política são organizadas em blocos temáticos que objetivam problematizar o exercício de cidadania, as relações entre universidade, território, ciência e tecnologia, o mundo do trabalho, entre outras perspectivas que possam fomentar o protagonismo estudantil na realidade em que se insere, seja em nível local, nacional ou planetário.

Com essa estrutura, todos(as) estudantes compartilham um currículo comum durante o primeiro ano de sua formação superior. É, como outros colegas já apresentaram neste livro, a chamada FG, momento de afiliação crítica à universidade.¹ Com esse modelo de natureza inter-transdisciplinar, voltado à

1 Cf. o texto “Formação Geral interdisciplinar no ensino superior: um (per)curso na UFSB”.

emancipação de cada um dos sujeitos que compõem a comunidade acadêmica, os ingressantes, já em seus primeiros passos, vivenciam a universidade em sua essência, diferentemente do que ocorre em instituições de caráter conservador, nas quais no primeiro dia se adentra um departamento e, muitas vezes, nele se permanece até a finalização do curso superior.

Um dos blocos temáticos da FG coloca em foco saberes matemático-computacionais em suas interfaces com a tecnologia. Diante dessa informação, uma pergunta que recorrentemente surge é: o que matemática e computação têm a ver com questões de natureza cultural, social, histórica e política, como fora evidenciado como identidade da chamada FG? No âmbito dessa pergunta, este texto se propõe a gerar debate acerca da matemática como fonte para uma educação libertadora, para um efetivo exercício de cidadania.

Para isso, é preciso romper radicalmente com certas verdades que assolam o imaginário construído acerca do termo “matemática”. Entre muitas, serão criticadas aqui três delas.

A primeira diz respeito à matemática ser uma categoria universal de conhecimento. Essa assertiva leva à compreensão equivocada de que a construção de saberes matemáticos independe de contextos socioculturais. Além disso, julga que a organização de conhecimento de diferentes povos se dá de forma única, o que é uma falácia.

A segunda se volta para o ensino de matemática como processo infalível para o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo e da criatividade. Isso necessita ser encarado como possibilidade, mas nunca como verdade. Afinal, formas tradicionais de ensinar matemática, focadas exclusivamente em memorização e repetição de procedimentos, têm gerado ojeriza, pânico, desgosto, entre várias outras consequências que produzem exclusão. Memorizar e repetir são competências que, sozinhas, não cultivam criatividade e, muito menos, raciocínio crítico-reflexivo.

“Matemática não é para todos” é outra afirmação comumente veiculada e aceita em diferentes meios, acadêmicos ou não. Trata-se de uma terceira falácia, excludente por essência, que retira dos meios educacionais formais a responsabilidade acerca da aprendizagem da matemática. Se o(a) estudante não aprende, então se usa como falsa justificativa sua própria incapacidade como impossibilidade de aprendizagem. E, desse modo, matemática passa abusivamente a ser vislumbrada como coisa de deuses, gênios ou loucos.

Essas três verdades, a rigor falácias, às quais se juntam várias outras que não serão neste texto tratadas, causam sérias distorções dentro e fora de ambientes escolares. Tira-se a possibilidade de uma criança, já em seus primeiros passos, relacionar-se de modo rico com a matemática. Como consequência, não é incomum ver esse processo de exclusão gerar adultos com dificuldades e traumas múltiplos para lidar com esse campo de conhecimento. Nesse caso, uma possível contribuição da matemática para o exercício de cidadania torna-se bruscamente prejudicada.

Oportunizar aos(às) ingressantes na universidade um encontro de natureza interepistêmica com a matemática, evidenciando, em perspectiva histórica,

práticas socioculturais, configura uma estratégia curricular que visa gerar pertencimento do(a) estudante em relação à construção de conhecimento matemático, bem como gerar liberdade criativa acerca dessa construção. É nesse contexto que a próxima seção será edificada, buscando deixar claras as vertentes que apoiaram a constituição da visão curricular promovida pela UFSB em seus primeiros anos de funcionamento.

VERTENTES PARA A GERAÇÃO DE UM CURRÍCULO VIVO

Ao idealizar a matemática como elemento fundante para a FG de estudantes na UFSB, quatro vertentes apoiaram a construção dos planos de ensino e aprendizagem dos CCs que formam o bloco temático citado na seção anterior, bem como a construção do projeto pedagógico da LI em Matemática e Computação e suas Tecnologias.

A primeira contempla a matemática como conhecimento sócio-histórico-cultural. A segunda problematiza a matemática em sua interface com a arte, com a linguagem, compreendendo-a sobremaneira como ferramenta. A terceira visa colocar o ensino e a aprendizagem da matemática como aspectos importantes para o exercício de cidadania, como fontes que necessitam ser investigadas a fim de combater processos de exclusão. Por fim, a quarta vertente diz respeito à matemática como conhecimento teórico-abstrato. Nos próximos parágrafos, os elementos que estruturam a visão curricular aqui delineada serão brevemente abordados.

As práticas educativas acerca da matemática, que, ao longo do tempo, vêm fazendo da memorização e da repetição sua base estruturante de competências a serem desenvolvidas pelo(a) estudante, têm constituído modelos pedagógicos, a um só tempo, estereotipados e estáticos. Nesse cenário, os saberes matemáticos têm comumente sido desvinculados das raízes sociais, históricas e culturais que caracterizam sua origem formativa. Desse modo, são rotineiramente invisibilizados os problemas concretos que desencadeiam busca investigativa para construção de possíveis soluções. A naturalização dessa prática conservadora, em que métodos educacionais são replicados independentemente de contexto, tem continuamente desvalorizado os princípios e os processos históricos que geram, respectivamente, a necessidade e o caminho de construção de um determinado saber matemático.

Isso tem levado os(as) estudantes a desinteressar-se pela matemática, o que é esperado quando o encontro com determinado conteúdo se dá de modo estanque e artificializado. Por isso, é importante enxergar a matemática como construto diretamente relacionado a processos sócio-histórico-culturais que lhe dão sentido no âmbito das necessidades humanas germinadas em contextos específicos. Essa primeira vertente, por si só, já transforma qualitativamente a estrutura curricular que tem se universalizado em torno da matemática. O educador Ubiratan D'Ambrosio (2001, p. 49), ao desenvolver a teoria etnomatemática, faz uma ponderação que contribui para o aprofundamento desta argumentação:

Ao longo da história se reconhecem esforços de indivíduos de todas as sociedades para encontrar explicações, formas de lidar e conviver com a realidade natural e sociocultural. Isto deu origem aos modos de comunicação e às línguas, às religiões e às artes, assim como às ciências e às matemáticas, enfim, a tudo o que chamamos conhecimento. Indivíduos, e a espécie como um todo, se destacam entre seus pares e atingem seu potencial de criatividade porque conhecem. Todo conhecimento é resultado de um longo processo cumulativo, onde se identificam estágios, naturalmente não dicotômicos, entre si, quando se dão a geração, a organização intelectual, a organização social e a difusão do conhecimento.

A diretriz curricular explicitada fica potencializada quando a ela agrega conexões entre matemática, arte e linguagem. Os modos em que a matemática social e culturalmente se organiza fazem com que sejam fortes e íntimas as relações entre esses campos. Sistematizações, simbologias e expressões artísticas surgem de modo imbricado com a busca de solução para situações-problema cotidianas. Mas não só isso, visto que o ato de expressar-se em liberdade, conforme a vontade de cada ser humano e de cada sociedade, faz da matemática meio rico para o fomento da prática artística, do exercício de deixar ao mundo um olhar que expressa a identidade de quem, individual e socialmente, cria e fomenta sua relação com a cultura em que está enraizado(a).

No que tange à matemática, as diferentes simbologias e, em geral, os distintos modos de comunicar gerados por todo o mundo constituem um legado com força para mobilizar novos conteúdos e novas competências no âmbito do seu ensino e da sua aprendizagem. Artefatos, pinturas, cantos, rituais, pavimentações, arquiteturas, músicas, geometrias, danças, vestuários. Esses são apenas alguns dos meios de vinculação entre matemática e arte. A exploração desses vínculos em perspectiva histórica e sociocultural, potencializada pela visualização da matemática como ferramenta para compreensão da realidade e leitura de mundo em diferentes campos do conhecimento, pode revolucionar a relação do(a) estudante com a matemática. Essa possível revolução poderá conduzi-lo(a) do medo e da repulsa a esse campo do conhecimento à alegria e ao encanto de com ele se relacionar.

A terceira vertente para construção de um currículo vivo, voltado à matemática como meio para o efetivo exercício de cidadania, coloca o ensino e a aprendizagem desse campo do conhecimento como fonte de investigação. O desenvolvimento da matemática se entrelaça com as primeiras formas de sistematização originadas em diferentes realidades socioculturais. Necessidades de sobrevivência e buscas por transcendência estão na raiz desse desenvolvimento. Por se vincular de maneira estreita com o equilíbrio vital de sociedades e culturas, a matemática tornou-se importante objeto a ser dominado pelos indivíduos que nelas constituem suas identidades.

Aprender e ensinar matemática, portanto, há tempos configuram práticas vinculadas a necessidades humanas. Diferentes modos de ensiná-la se desenvolvem ao longo do tempo, contextualizados em construções de conhecimento que

localmente se estabelecem. Na contemporaneidade, refletir sobre esses modos torna-se tarefa fundamental, visto que mecanismos colonizadores de universalização de saberes e de concepções educacionais têm invadido realidades, gerando um conjunto formal e padronizado de práticas que vêm cada dia mais se tornando meio de exclusão de pessoas.

Por isso, cada cidadã e cada cidadão necessita visualizar-se, a um só tempo, como aprendiz e educador no que diz respeito aos saberes matemáticos. Essa concepção caracteriza fortemente a terceira vertente curricular refletida neste texto. Para além da formação do professor de matemática, a quem se torna basililar compreender em profundidade as relações de ensino-aprendizagem em torno do tema em que irá atuar, cabe a todos(as) a responsabilidade de, dialógica e socialmente, fazer da matemática meio de libertação. Logo, desenvolver competências educacionais relacionadas a esse campo configura importante tarefa a favor de uma formação cidadã, como a preconizada pela FG na UFSB.

A matemática como conhecimento teórico-abstrato é a quarta vertente. Ao se juntar às demais, anteriormente apresentadas, gera-se um currículo potente, dinâmico, que não compreende abstração e construção teórica como aspectos hierarquicamente superiores aos demais elementos historicamente vinculados à matemática, mas sim como aspectos que compõem uma estrutura de conhecimento edificada ao longo do tempo que precisa ser minuciosamente compreendida em sua complexidade. A abstração advém da concreção; teoria e prática abraçam-se harmonicamente. Um currículo que porventura venha a menosprezar esses fatores, certamente violentará a natureza e a beleza da matemática.

Entretanto, é comum observar currículos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, sendo pautados exclusivamente na matemática como teoria e abstração. Isso tem gerado um perigoso distanciamento da maioria absoluta da população mundial no que tange a esse campo de conhecimento. Mais do que isso: tem gerado medo, ojeriza, pavor à matemática. Mais do que identificar os porquês da produção desses sentimentos, torna-se fundamental, por meio da profunda compreensão desses porquês, construir possibilidades pedagógicas inovadoras, criativas, que fomentem a integralidade formativa da matemática. É nesse sentido que se institui a caracterização curricular colocada em foco neste texto.

ETNOMATEMÁTICA: MEIO PARA COMPREENSÃO INTEREPISTÊMICA DA MATEMÁTICA

As vertentes apresentadas na seção anterior têm na etnomatemática campo fértil para sua fundamentação. Essa área de pesquisa, além de compreender a matemática como construto sociocultural, assume tanto a interculturalidade quanto a horizontalidade dialógica como bases para sua identidade teórica. Em perspectiva etnomatemática, qualquer construção de conhecimento é visualizada e criticamente interpretada sob o viés do contexto de seu surgimento.

Assim, por constituir-se como campo de investigação que oportuniza leituras de distintos universos socioculturais por meio de manifestações matemáticas localmente observadas, a etnomatemática gera possibilidades pedagógicas pautadas em uma visão interepistêmica de conhecimento. Se contexto e significado são colocados em foco, então a aprendizagem e o ensino da matemática ganham nova dimensão, deixando para trás métodos mecanicistas comumente observados em práticas docentes desenvolvidas em ambientes escolares/acadêmicos formais.

Quando manifestações matemáticas são apresentadas ao(a) estudante, ambientadas em uma teia de conhecimentos social e culturalmente construídos, abre-se a ele(a) um universo amplo, no qual buscas interpretativas e dialógicas fomentam criticidade, respeito à diferença e amadurecimento para o exercício de cidadania. Nesse caso, a matemática deixa de ser compreendida como disciplina completamente abstrata, sem vinculação com a realidade vivida, o que tende a produzir novas relações do(a) estudante com esse campo de conhecimento. Passa-se a ter consciência de que:

As ideias matemáticas comparecem em toda a evolução da humanidade, definindo estratégias de ação para lidar com o ambiente, criando e desenhando instrumentos para esse fim, e buscando explicações sobre os fatos e fenômenos da natureza e para a própria existência. Em todos os momentos da história e em todas as civilizações, as ideias matemáticas estão presentes em todas as formas de fazer e de saber. (D'AMBROSIO, 1999, p. 97)

A sensibilização de que modos e técnicas de medir, representar, inferir, contar, calcular e sistematizar são desenvolvidos localmente, ganhando significado específico, possibilita ao(a) estudante refletir sobre sua própria identidade/realidade ao mesmo tempo em que lhe abre caminho para valorização de saberes e contextos distintos. Logo, assumir que construção de saberes é um processo diretamente vinculado às raízes socioculturais de quem os produz leva a uma consciência pedagógica com força suficiente para superação de prejuízos educacionais ocasionados por modelos tradicionais de ensino que há tempos jogam contra a formação integral do indivíduo.

A UFSB buscou difundir essa consciência como fonte para o desenvolvimento da concepção curricular da FG. A valorização do contexto de vida dos(as) estudantes, da historicidade do território em que a universidade se insere e da realidade vivida por diferentes povos por todo o mundo foi fundamento da referida concepção. No entanto, para que essa formação curricular seja efetivamente estruturante na universidade, é preciso engajamento de toda a comunidade acadêmica. Esse é um enorme desafio, visto que os vícios acadêmicos de fundo eurocêntrico alimentam o pensamento de grande parte dessa comunidade.

No Brasil, os processos formativos buscaram construir réplicas de modelos educativos institucionalizados na Europa. Suas características eram sustentadas por uma visão monoepistêmica de conhecimento, que gera claro limite para compreensão das relações existentes entre conhecimento e contexto. Esse

processo de invisibilização da diversidade sociocultural cria uma situação trágica na realidade brasileira. A pluralidade epistêmica presente nessa realidade, violentada por processos de colonização disparados por nações europeias, não pode mais ficar submetida a modelos padronizados que já em sua origem compreendiam a diferença cultural de modo hierarquizado.

A construção de um caminho que possa superar essa paisagem causadora de exclusão e violência necessariamente passa por uma perspectiva dialógica em meio à diversidade de saberes, ou seja, passa por uma perspectiva interepistêmica de conhecimento. Logo, a estruturação de processos pedagógicos em uma universidade que busca fundar-se nessa perspectiva precisa sobremaneira colocar em foco questões políticas, étnico-raciais, históricas e socioculturais como fonte necessária para a formação acadêmica. A etnomatemática surge como importante fundamento para viabilizar o encontro do(a) estudante com a matemática sob essa concepção.

Em uma ação pedagógica de natureza interepistêmica, o ambiente formativo problematiza saberes de cunho matemático provenientes de diferentes realidades socioculturais, visando debatê-las para além do formalismo matemático. A matemática pode tornar-se, portanto, ferramenta para compreensão e valorização da diversidade sociocultural presente tanto em nível local quanto em nível planetário. Nessa possibilidade, faz-se essencial a valorização da história de vida do(a) estudante como raiz para compreensão crítica de diferentes contextos vitais. Trata-se de respeitá-lo(a) em sua plenitude para que, assim, ele(a) oportunize problematizar e, se julgar necessário, transformar a realidade em que vive. Essa concepção é um dos pilares da etnomatemática no que tange à sua dimensão educacional.

Vale destacar que, na realidade brasileira, se torna fundamental aos processos de formação universitária retratar reflexiva e criticamente culturas e histórias indígenas e afro-brasileiras, fato reconhecido pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, resultado de anos de luta de diferentes sujeitos sociais até a sua promulgação. A etnomatemática pode contribuir significativamente para a efetivação de um ambiente formativo em que a valorização histórica e cultural constitua condição indispensável em contexto de ensino e de aprendizagem de saberes matemáticos.

MATEMÁTICA E FORMAÇÃO LIBERTADORA NA UFSB

Nesta seção, inicialmente, serão detalhados os CCs Matemática e Espaço e Matemática e Cotidiano, cursados na UFSB, respectivamente, no primeiro e no segundo quadrimestre da FG. Em seguida, serão brevemente apresentados os fundamentos que constituem um dos cursos de primeiro ciclo dessa universidade: a LI em Matemática e Computação e suas Tecnologias.

O CC Matemática e Espaço é cursado pelo(a) estudante já em sua entrada na UFSB. A ideia de espaço contida em seu nome vai muito além da ideia de tridimensionalidade associada aos estudos matemáticos. Diz respeito ao espaço

social, ao espaço histórico, ao espaço cultural, ao espaço pedagógico, ao espaço artístico, ao espaço simbólico, ao espaço político, enfim, ao espaço de construção de conhecimento em plena atenção à alteridade. Desse modo, a matemática é retirada do nicho epistemológico no qual comumente repousa, sendo levada para um campo fértil de valorização da diversidade.

Em Matemática e Espaço, fazeres e saberes oriundos de diferentes contextos histórico-culturais são trabalhados em perspectiva etnomatemática. Inicia-se pelos trançados produzidos pelo povo indígena bora, habitante da região amazônica peruana e colombiana. A promoção de diálogo entre essa prática cultural e a matemática a ela subjacente gera debate acerca de possíveis modelos interpretativos para confecção dos trançados. Em ambiente de curiosidade e motivação no contexto de práticas culturais indígenas, aproximando-se das práticas artesanais dos povos indígenas do sul da Bahia, quantificação do material utilizado em cada peça trançada, padrões planares e cálculo de área são alguns dos temas trabalhados. A prática como matriz condutora dos processos de aprendizagem caracteriza a abordagem pedagógica utilizada. (FERREIRA, 2014)

Em seguida, é colocada em foco a geometria sona desenvolvida pelos povos africanos cokwe, luchazi, ngangela, entre outros social e culturalmente relacionados. Esses povos residem na região leste de Angola e em regiões proximais, na Zâmbia e na República Democrática do Congo. Caracterizada principalmente por desenhos feitos na areia, a geometria sona traz consigo significados ancestrais, constituindo um modo tradicional de organizar e difundir conhecimento. Processos de formação próprios dessa geometria trazem consigo ricas metodologias de natureza matemática. Simetria, ângulos, modelos interpretativos baseados em caixas espelhadas e quantificação do número de traços contínuos utilizados para a formação das figuras são alguns dos temas trabalhados em ambiente de oficina, espaço pedagógico no qual os(as) estudantes buscam, a partir de sua historicidade, dar significado aos desenhos por eles(as) produzidos a partir de técnicas sona. (FERREIRA, 2015)

O educador Paulus Gerdes, em seus livros *Geometria e cestaria dos bora na Amazônia peruana* (2013) e *Geometria sona de Angola: matemática numa tradição africana* (2008), aprofunda sobre as respectivas temáticas, mostrando quão imbricadas são cultura e matemática. Sua obra é vasta e merece ser destacada por evidenciar de modo ímpar que construções matemáticas surgem de modo social e culturalmente situado. Seus livros podem ser encontrados e baixados gratuitamente na rede mundial de computadores.

Após o diálogo interepistêmico e transdisciplinar estabelecido com a cultura sona, germinada no continente africano, é realizada uma aproximação a técnicas de construção de ladrilhos para pavimentação do plano. Situações-problema envolvendo processos de pavimentação foram enfrentadas por diferentes povos, em diferentes épocas. Nesse campo de rica problematização, matemática e arte caminham de modo entrelaçado, gerando possibilidades pedagógicas de sensibilização do(a) estudante para fatores intrínsecos à matemática que têm sido recorrentemente

excluídos de currículos tradicionais. Produção de mosaicos, pavimentação com polígonos regulares, técnicas de construção de ladrilhos desenvolvidas pelo artista holandês Maurits Cornelis Escher e Pentágono do Cairo são temas desenvolvidos em Matemática e Espaço, em permanente troca dialógica com diferentes contextos socioculturais. A realização de oficina para produção de ladrilhos em argila torna-se um importante meio pedagógico para que o(a) estudante possa, na prática, expressar-se a partir da interação vivida no entremeio de arte e matemática.

Na parte final de desenvolvimento do CC Matemática e Espaço, os fractais e suas técnicas de construção são trazidos à tona. A partir deles, realiza-se um encontro diferenciado com a geometria. A visão estática e incolor que tem configurado o estudo desse campo do conhecimento em múltiplos ambientes escolares por todo o mundo é transcendida, dando movimento aos objetos geométricos por meio das operações reflexão, translação, rotação e dilatação. Coloca-se em foco a geometria das transformações. O plano e o espaço cartesianos são tratados como aporte para a elaboração de técnicas artísticas baseadas na movimentação dos referidos objetos e no alargamento dos conceitos de congruência e semelhança.

No CC Matemática e Cotidiano, sistemas de contagem e de numeração, contextualizados em diferentes realidades socioculturais, são trabalhados tendo como objetivo oportunizar ao(a) estudante um encontro plural com os números e as suas histórias. No primeiro encontro de natureza intercultural fomentado pelo componente, busca-se identificar relações existentes entre a complexidade de cada sistema e a construção de conhecimento por ela viabilizada, a qual pode ser observada em termos de arquitetura, arte, engenharia, matemática, astronomia, economia, filosofia, entre outros. Sensibilizar o(a) estudante para a direta relação existente entre os modos de construção de saberes matemáticos e a configuração do cotidiano de uma sociedade é um importante objetivo desse espaço compartilhado de ensino e aprendizagem. Logo, a visão de cotidiano não fica centrada numa visão individualista, mas nas raízes de conhecimento que, contextual e dinamicamente, o estabelecem.

Diferentes simbologias, técnicas e algoritmos vinculados a operações fundamentais da matemática são explorados em perspectiva interepistêmica. É dada especial atenção ao sistema de numeração maia e às suas operações básicas, conteúdo comumente excluído dos currículos escolares por todo o mundo. No contexto dos números, conflitos históricos ocorridos em momentos de contato entre raízes de conhecimento matemático oriundas de distintos contextos culturais são problematizados, buscando evidenciar que a atual configuração acadêmica da matemática é fruto de relações de poder, dinâmicas interétnicas, processos de colonização e muitos outros fatores que recorrentemente levam à invisibilização de conhecimentos, sociedades e culturas por meio de violentos processos de sobreposição.

Em seguida, as relações entre matemática e cotidiano são aprofundadas a partir de sistemas de orientação e medidas e os respectivos instrumentos matemáticos desenvolvidos para atendê-los. Sistemas desenvolvidos em diferentes regiões pelo mundo são abordados. Os processos de universalização de unidades de medida, portanto, são identificados em constante atenção aos saberes

locais e às consequências que sobre eles recaem quando se estabelecem padrões em nível global. Dá-se foco à produção de calendários, aprofundando o entendimento histórico-científico sobre o calendário atualmente utilizado no Brasil e na maior parte do planeta, bem como à análise de fenômenos naturais viabilizada pela edificação de saberes matemáticos.

Tanto Matemática e Espaço quanto Matemática e Cotidiano são finalizados com a realização de eventos organizados de modo coletivo, contando efetivamente com a participação de estudantes e professores. A Mostra Artístico-Cultural Matemática e Espaço e a Feira de Linguagem Matemática e Raciocínio Computacional constituem momentos de culminância. Os(as) estudantes, organizados(as) em grupos, criam um projeto e planejam o seu desenvolvimento durante o decorrer dos CCs. Suas produções finais são apresentadas nos referidos eventos. No primeiro, é explorado principalmente o caráter artístico-cultural; no segundo, o caráter tecnológico em sua interface com o exercício de cidadania. O processo criativo e investigativo de construção coletiva, a um só tempo, amplia competências de natureza matemática, computacional, artística e organizacional.

Com esses perfis brevemente delineados, busca-se deixar claro que os CCs Matemática e Espaço e Matemática e Cotidiano visam contribuir para a FG do(a) estudante por meio de uma abordagem que busca fomentar a matemática como construto humano desenvolvido em distintas realidades socioculturais, em estreita relação com a arte, a linguagem e a resolução de problemas concretos. Sensibilizar o(a) estudante para a intrínseca relação existente entre conhecimento e seu contexto de produção é uma diretriz que caracteriza a abordagem metodológica utilizada. Motivá-lo(a) a exprimir-se matematicamente por meio da valorização de sua história de vida é uma estratégia para construção continuada de sua autonomia e de seu protagonismo como sujeito que deseja ter a matemática como ferramenta que joga a seu favor, e não como objeto promotor de exclusão.

É com essa mesma concepção que nasce a LI em Matemática e Computação e suas Tecnologias, um dos cursos de primeiro ciclo ofertados pela UFSB. Esse curso, voltado à formação de professores, busca romper com o modelo linear de currículo estabelecido na maioria das instituições de ensino que formam profissionais nas áreas de matemática e computação. Esse rompimento se dá por meio de uma construção curricular fundamentada nas quatro vertentes já detalhadas neste texto. A partir dessas bases, concebem-se CCs em que prática/oficina pedagógica, aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de competências entrelaçam-se a favor de uma formação orgânica em cada um dos espaços educacionais constituídos.

A formação tecnológico-educacional do(a) estudante se dá de modo crítico, fluindo para uma percepção processual da construção tecnológica que, a um só tempo, rompe com uma visão passivo-tecnicista e oportuniza uma formação interdisciplinar em que o sujeito, antes, durante e depois de gerar ou utilizar uma tecnologia, avalia ética e cuidadosamente seus limites e as oportunidades dela advinda.

FIGURA 1 – TRABALHOS SOBRE TRANÇADOS BORA DESENVOLVIDOS PELOS ESTUDANTES EM DIFERENTES ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DO CC MATEMÁTICA E ESPAÇO



Fonte: arquivo do autor.

FIGURA 2 – TRABALHOS SOBRE GEOMETRIA SONA DESENVOLVIDOS PELOS ESTUDANTES EM DIFERENTES ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DO CC MATEMÁTICA E ESPAÇO



Fonte: arquivo do autor.

FIGURA 3 – TRABALHOS SOBRE PAVIMENTAÇÃO DESENVOLVIDOS PELOS ESTUDANTES EM DIFERENTES ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DO CC MATEMÁTICA E ESPAÇO



Fonte: arquivo do autor.

FIGURA 4 – TRABALHOS SOBRE FRACTAIS E GEOMETRIA DAS TRANSFORMAÇÕES DESENVOLVIDOS PELOS ESTUDANTES EM DIFERENTES ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM DO CC MATEMÁTICA E ESPAÇO



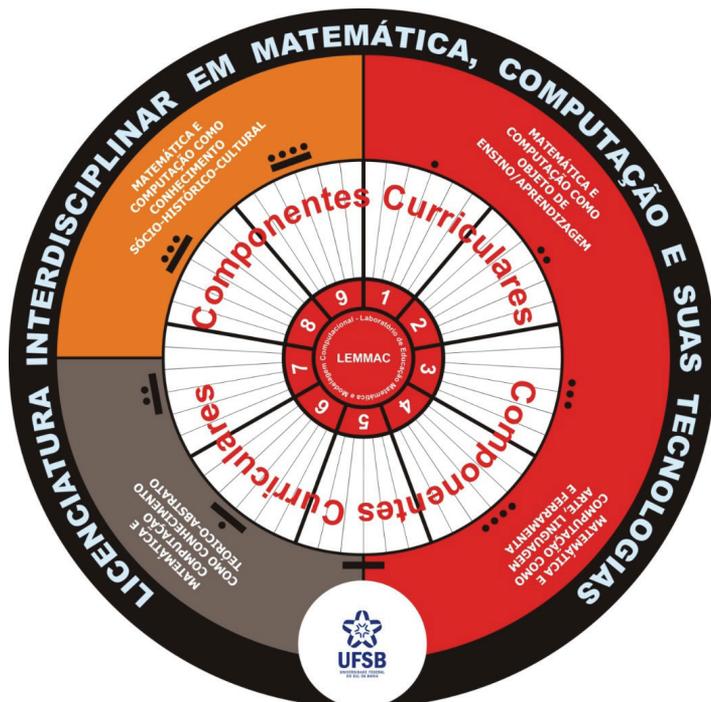
Fonte: arquivo do autor.

FIGURA 5 – TRABALHOS APRESENTADOS PELOS ESTUDANTES NA MOSTRA ARTÍSTICO-CULTURAL MATEMÁTICA E ESPAÇO E NA FEIRA DE LINGUAGEM MATEMÁTICA E RACIOCÍNIO COMPUTACIONAL REFERENTES, RESPECTIVAMENTE, AOS CCS MATEMÁTICA E ESPAÇO E MATEMÁTICA E COTIDIANO



Fonte: arquivo do autor.

FIGURA 6 – REPRESENTATIVA DA CONCEPÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE LI EM MATEMÁTICA E COMPUTAÇÃO E SUAS TECNOLOGIAS DA UFSB



Fonte: elaborada pelo autor.

A imagem que melhor representa o curso traz consigo a ideia de circularidade. Em seu centro, encontra-se o Laboratório de Educação Matemática e Modelagem Computacional, espaço voltado para a convivência plena de estudantes via projeto, ação pedagógica, atividade de estágio, grupo de estudo/pesquisa, ludoteca, entre muitas outras possibilidades de natureza dialógica. Independentemente do momento em que o(a) estudante se encontra no desenvolvimento do curso, seu encontro com os(as) demais estudantes é motivado a se fazer rotina, gerando troca, debate, aprendizado mútuo, convívio. Busca-se o exercício pleno de cidadania a cada instante e em cada espaço.

COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES

As reflexões realizadas até a seção anterior potencializam-se quando estudantes que cursaram os CCs Matemática e Espaço e Matemática e Cotidiano registram seus olhares sobre a experiência vivida. Por isso, essa seção apresentará depoimentos decorrentes da vivência oportunizada pela inovação curricular colocada em foco neste texto. A expectativa é que o leitor possa aproximar-se de modo mais orgânico dessa concepção pedagógico-matemática como importante meio para a FG dos(as) estudantes.

A estudante Naynne problematiza os processos de invisibilização de povos e culturas ocorridos na realidade brasileira. Yuri e Michelle evidenciam as relações entre matemática, cultura e arte, construindo importantes reflexões de natureza pedagógica. Nathália reflete sobre o entrelaçamento entre a etnomatemática e o pensamento de Paulo Freire. Seus depoimentos constroem criticidade acerca dos processos educativo-matemáticos que, ao longo do tempo, vêm fomentando diferentes formas de exclusão. Juntos, dizem muito do que pode ser gerado por uma arquitetura curricular voltada à formação libertadora por meio do conhecimento matemático.

Apesar de ser parte fundante da cultura brasileira, os conhecimentos dos povos indígenas e africanos são invisibilizados. Essa invisibilidade teve início desde a época da colonização e segue até os dias de hoje. Até mesmo nas escolas, onde deveria ser ensinado sobre a cultura afro-brasileira, inclusive há uma lei para isso, esses conhecimentos não são inclusos no currículo. O currículo escolar deveria levar em conta a realidade vivida para educar de forma crítica, e não se abster da realidade social, histórica, cultural e política da população. Só dessa forma será possível acabar com os preconceitos existentes. O componente Matemática e Espaço, assim como a Universidade Federal do Sul da Bahia, busca quebrar essa invisibilidade das culturas africanas e indígenas. O componente ensina, para nós, alunos, uma forma de aprender matemática completamente diferente daquela feita nas escolas. Traz elementos da história e cultura indígena e afro-brasileira para ensinar a lógica matemática existente. Dessa maneira, o estudo da

matemática se torna muito mais interessante e prazeroso, fazendo com que nós assimilamos o conteúdo mais facilmente. O componente também quebra a forma 'bancária' como a matemática é normalmente ensinada. Busca explicar o motivo dos cálculos e a origem das fórmulas e também dá liberdade para que os discentes tentem criar suas próprias maneiras de resolver os problemas propostos em vez de só passar a fórmula e um exemplo para que os alunos sigam aquilo sem saber do que se trata e para quê aquele cálculo serve, formato que muitas vezes desmotiva e dificulta a compreensão da matéria. Ao contrário do que muitos pensam, a matemática está diretamente ligada com a arte e a cultura, e é possível trazer a sabedoria ancestral para o seu contexto e, com isso, manter vivo[s] os saberes desses povos. Cada vez que estudamos um desenho ou um trançado, por exemplo, é uma forma de reviver a cultura e a história e de cuidar da memória coletiva, valorizando esses saberes que são historicamente marginalizados por processos de colonização. (Naynne Ribeiro de Oliveira)

Poucos conseguem enxergar a relação tão próxima entre matemática, cultura e arte. Principalmente levando em consideração a forma como a matéria é passada para os estudantes em diversas outras instituições. E o potencial pedagógico é imenso, retira um tipo de ensino engessado e quase que completamente sem contexto, dando a entender que as resoluções e as fórmulas, bem como o pensamento que levou até elas, tivessem caído do céu. Se utilizar dessa proximidade para ensinar os alunos torna o ensino mais leve, divertido e contextualizado. [...] o método de ensino do professor no componente é diferente de qualquer outro ensino sobre matemática que eu já tenha tido, desde a abordagem de um assunto em sala e os meios utilizados para chegar ao conhecimento, até o 'fim' do ensino. Retira todo um misticismo que existe ao redor do ensino da matemática, a clássica reprodução das fórmulas e resolução de exercícios; se recria [...] adicionando a história, o contexto, [...] se instiga o conhecimento, a vontade de entender como funciona. [...] a forma de enxergar a matemática acaba por instigar o interesse na história e no contexto, deixando para trás uma visão arcaica e engessada da matemática. (Yuri Kevin de Jesus Souza)

As relações entre matemática, cultura e arte são muito mais íntimas do que se apresentam nos livros e temáticas das aulas para a maioria dos estudantes do ensino público brasileiro. Nossas raízes africanas, por exemplo, nos trouxeram, além das contribuições na culinária, religião, ritmo e música, outras variantes do conhecimento, dentre as quais as técnicas de desenho que relacionam matemática e arte. Assim como a cultura dos sona, outras também não foram divulgadas no ambiente escolar das escolas brasileiras, o que restringiu e dificultou o acesso a estes conhecimentos. A cultura artística dos sona não se limita a relacionar arte e matemática através das técnicas de desenho; [isso] faz parte da cultura dos sona enquanto grupo e inclui nuances de filosofia e história. Enquanto instrumento educacional, constitui-se como uma prática educativa de grande valor cultural, capaz de transformar o olhar do aluno sobre o aprendizado da matemática, já

que permite viver uma experiência singular e enriquecedora. O desenvolvimento sociocultural do nosso país colocou à margem parte das tradições das matrizes africanas que nos originou, em detrimento do papel central dado aos ensinamentos trazidos pelos europeus. Entretanto, ainda é possível resgatar esses ensinamentos e agregá-los ao conteúdo cultural do nosso povo. [...] No componente curricular Matemática e Espaço, a abordagem pedagógica me possibilitou ressignificar a experiência vivida no aprendizado da matemática. Acredito que isso tenha se tornado possível a partir das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas, que me despertaram um novo olhar sobre esta ciência, modificando a ideia de dureza e engessamento, que afastava os conhecimentos teóricos adquiridos da sua aplicabilidade nas práticas da nossa vida cotidiana. (Michelle Favero)

O componente Matemática e Espaço vem ressignificar o molde de ensino convencional, que aplica-se na formação básica da grande maioria dos estudantes, que em suma aparece bem fragmentada. Tal componente está buscando de amplas formas trazer a transdisciplinaridade que passa entre, além e através das disciplinas, estimulando os discentes a uma nova compreensão da realidade. Dessa forma, a etnomatemática tem papel fundamental na formação de pessoas, pois é uma maneira de valorização das diferentes culturas que constroem os indivíduos, utilizando estas como base para um ensino matemático multicultural. [...] Geralmente, o aprendizado é baseado em ensinamentos com um ponto de vista eurocêntrico, anulando outras culturas que têm riquezas ímpares para contribuir com a formação do conhecimento matemático nas variadas comunidades. [...] Em suma, observando a filosofia freiriana adotada na UFSB, este componente desperta o pensar sobre os conceitos convencionais e reconstrói toda a relação que tal indivíduo tem com a matemática, despertando novas ideias e apreciações sobre o assunto, abrindo o olhar sobre as novas formas e padrões que entornam o ser humano no cotidiano, normalmente somente considerada[s] por seu valor estético. (Nathália de Freitas Chaves)

Os estudantes pataxó Lucas e Marcley compreendem a etnomatemática como importante campo para a valorização de saberes indígenas. Nesse contexto, Lucas coloca em foco o conhecimento do povo pataxó e a sua potencialidade no que diz respeito ao pensamento lógico e às artimanhas presentes em suas raízes. Em termos pedagógicos, compreende o caráter lúdico como importante princípio educativo. Marcley, por sua vez, deixa clara a intrínseca relação entre o desenvolvimento da matemática e as necessidades humanas. Defende que essa relação deveria ser explorada como caráter pedagógico fundamental, visto que, hoje, o que contraditoriamente vigora é um modelo tradicional de ensino que nega a própria história da construção do conhecimento matemático.

A estudante Lorena compreende a matemática como ferramenta essencial para o exercício de cidadania. Compreende ainda que o ensino descontextualizado é um agente que joga contra o amadurecimento da intelectualidade dos

sujeitos. Sua visão corrobora o princípio pedagógico da etnomatemática de valorização de indivíduo e sociedade por meio do protagonismo estudantil, e não da passividade inerente a métodos tradicionais de ensino de matemática.

A etnomatemática é uma forma mais dinâmica e prática de lidar com os números e as lógicas e, ao mesmo tempo, aprender sobre as comunidades tradicionais e suas respectivas culturas. É perceptível que, em muitas construções humanas feitas por diferentes realidades socioculturais, há a natureza matemática, e a etnomatemática é a área de conhecimento que tem (se) proposto a investigar estes elementos. Atualmente, o método utilizado por todo o ensino básico e ensino médio público não busca essa perspectiva. O componente Matemática e Espaço utiliza-se de um exemplo do povo indígena bora, exímios artesãos habitantes da Amazônia peruana e colombiana, na América do Sul, os quais são construtores de artefatos trançados, peças que expressam muita beleza artística. Conhecer um pouco mais sobre a cultura deles nos ajudou a ter mais interesse e incentivo para produzir em sala de aula. [...] Em nossa região, temos o povo indígena pataxó, o qual se utiliza muito dessa arte de trançados também para a confecção de alguns artefatos e até mesmo as dimensões dos armamentos tradicionais são com formas geométricas produzidas a mão, sem falar das armadilhas construídas com muita artimanha e raciocínio lógico. Temos que levar em conta também que a aula de Matemática em sua forma prática e voltada a um olhar cultural a torna mais lúdica, fazendo com que a interação entre os alunos nas atividades de grupo e o interesse na busca do conhecimento aumentem. Com esses belos exemplos que tivemos, pudemos perceber que os artesãos natos em sua maioria não têm ciência da matemática que está envolvida em suas artes, nem da sua contribuição para com o meio acadêmico. Para eles, pode ser apenas um divertimento ou atividade habitual que envolva criatividade e lógica. É de extrema importância a etnomatemática na nossa área de aprendizagem, ainda mais na nossa região, que é um fruto da mistura de várias realidades socioculturais. (Lucas Matos Ferreira)

O ensino da matemática tem se tornado abstrato em matéria educacional. A falta de associação da matemática com a aplicabilidade da mesma é motivo de dúvidas dos alunos que a estudam. Por isso, existe a necessidade de uma matemática que leve o aluno a ter curiosidade e aguçar sua vontade de aprender. Sabendo que a origem da matemática surgiu de necessidades humanas, a tendência natural em matéria de ensino seria seguir essa mesma ordem, com o ensino da matemática a partir de necessidades vividas, para a teoria, mas o ensino da mesma segue uma ordem completamente contrária, sendo que é ensinada a teoria e são raras as exceções em que é trabalhada uma aplicabilidade. O ensino matemático vem sendo ensinado com uma complexidade que, em certos pontos, chega a ser exagerada e desnecessária, provocando desinteresse por partes dos alunos. Com isso, surge a necessidade de uma matemática que compense essa necessidade, que venha a partir de necessidades, que demonstre uma aplicabilidade. [...] a etnomatemática valoriza as necessidades culturais de um povo, além de

provocar uma valorização cultural. A etnomatemática abre portas para um conhecimento cultural mais aprofundado sobre as grandes diversidades culturais existentes em diversos lugares do mundo. Conhecimentos variados até então desconhecidos podem se tornar imprescindíveis para uma formação educacional e social de uma pessoa. (Marcley Araújo Souza)

A matemática é um importante campo do saber humano e se desenvolveu a partir da busca de soluções para os problemas do cotidiano. Está presente nas mais diferentes atividades realizadas pelo homem: contar, quantificar, ordenar, estabelecer relações, generalizar etc. Porém, em muitas pessoas, falta esse entendimento do uso e importância da matemática. Elas não conseguem ver a aplicabilidade do conteúdo matemático no dia a dia e, por conseguinte, não reconhecem a importância dessa área de conhecimento na construção da cidadania e no desenvolvimento de capacidades intelectuais e de raciocínio. Essa falta de reconhecimento do conteúdo matemático como ferramenta da sociedade é consequência da forma como o mesmo é ensinado nas escolas hoje. Há uma capacitação inadequada dos professores, e a metodologia tradicional com ênfase no cálculo faz com que as aulas sejam vistas, muitas vezes, como chatas, difíceis, sem importância e sem aplicação nas profissões que os alunos desejam exercer futuramente. Falta contextualização no ensino do componente. O professor deve respeitar o que o aluno 'traz' para a sala de aula, pois ele chega à escola com certo nível de conhecimento adquirido pela sua história de vida que não pode ser descartado. Nessa dimensão educacional, há uma valorização da cultura de cada indivíduo, o que não acontece no sistema educacional, hoje, no Brasil, pois, apesar do país ter uma cultura diversa, o que é ensinado nas escolas brasileiras é o que é ensinado em outros países que possuem cultura totalmente distinta. [...] É notável que a etnomatemática tem como ampla finalidade reconhecer a cultura plural do país e elaborar um padrão educacional que responda aos anseios dos brasileiros. Procura partir da realidade e chegar à ação pedagógica de maneira natural. O indivíduo sai do papel de agente passivo para agente ativo na construção do conhecimento, pois este não é transferido para o aluno pelo professor, mas construído em sala tendo como base os saberes prévios. (Lorena Marinho de Souza)

A potencialidade pedagógica das relações entre matemática e cotidiano é refletida por Thawan ao evidenciar o quanto a desvalorização de cultura e ancestralidade tem gerado exclusão de pessoas em ambientes escolares. Aspectos inerentes a essa problemática são também explorados por Alexandre. Ele problematiza a arrogância de movimentos colonizadores que visam sobrepor um conhecimento a outro. Nesse âmbito, enxerga a etnomatemática como meio para construção de uma ciência pós-colonial. A visão eurocêntrica como fonte de marginalização de culturas é denunciada por Letícia. No que tange ao ensino de matemática, ela reflete sobre as consequências de práticas pedagógicas que se limitam a desenvolver a competência da memorização. A perda de compreensão processual é um efeito direto dessas práticas.

Leidson completa esse novo bloco de depoimentos mostrando a importância da etnomatemática e, como consequência, da valorização de práticas culturais para que a aprendizagem da matemática ocorra de modo contextualizado e com significado. Mostra ainda que a comum verbalização que diz ser a matemática um conhecimento para poucos se trata, na verdade, de uma falácia.

Vejo outra perspectiva de ensinamento se apropriando desse novo campo de conhecimento. É notória a falta de interesse de alunos pela matemática tradicional. Ela é 'chata', 'desestimulante', 'não serve para nada': essas são falas de quem durante toda a sua vida foi traumatizado por essa área do conhecimento. Buscar fatos do cotidiano e levar para a sala de aula para explicar a matemática é uma didática apropriada, pois são questões que envolvem o cotidiano daquele(a) que sempre viu a matemática como uma inimiga. A matemática está em várias culturas, em várias sociedades, em vários povos. Aproximar a relação do dia a dia com a matemática nos motiva, desde então, a se interessar mais e estabelecer um diálogo forte entre o que o sujeito vive e o que a matemática pode auxiliá-lo. No âmbito matemático, a etnomatemática tem a função de explicar como, por exemplo, o ato de medir, contar, calcular, em várias culturas, pode ter distintos significados e que estes fenômenos estão ligados intimamente ao que é praticado em suas vidas cotidianas. Historicamente, os saberes acadêmicos foram e são supervalorizados, excluindo, reprimindo todos os saberes tradicionais, de povos e grupos que criam, recriam, usando a sua 'fórmula mágica', as experiências mundanas que adquiriram ao longo de sua vida. É importante valorizarmos os saberes tradicionais para que também cheguem até a academia. São importantes e precisam ser lembrados. São nossas raízes, são nossos antepassados, nossa ancestralidade. [...] devemos, portanto, conhecê-las, pois é um ato necessário. (Thawan Dias Santana Tannes)

O Ocidente olhou para o Outro com tamanha arrogância e prepotência que deixou de ver seus conhecimentos, exatamente porque não se flexionou à alteridade. A etnomatemática é uma forma de respeitosa ensinar e aprender com o Outro; logo, abre possibilidades para uma prática pedagógica mais humana, mais acolhedora com a diferença e com as culturas subalternizadas. Ela é uma resposta de uma nova antropologia também, de uma ciência pós-colonial e que tenta não deter o Outro no discurso ocidental e colonizador. A cultura só pode ser pensada com um 's' disseminante, como diria Jacques Derrida. Logo, traz contribuições a etnomatemática ao delatar que as culturas são muitas, demonstram e produzem formas diversas de pensar e 'ler' o mundo. Não apenas a construção de saberes toma como referência a Vida (com 'v' capital), mas a formação da subjetividade (a forma como as pessoas pensam) demonstra que sujeitos de culturas diferentes percebem o mundo de modo diverso. Assim, há caminhos infintos para se chegar à solução de um problema tanto quanto há cidades, estados e montanhas. O que estou a dizer? Que a etnomatemática enquanto 'ciência matemática do Outro', coloca sob suspeita a linearidade e a unidiscursividade da ciência ocidental, linear e causal; demonstra que maneiras diferentes de

pensar implicam sujeitos complexos (e vice-versa) que respondem aos problemas do cotidiano (matemáticos ou não), dizendo não à resposta 'certa', inflexível e única. A etnomatemática aponta para o quanto somos ricos em diversidade de explicações e entendimentos. Refletir criticamente, ou seja, colocar em crise modelos estanques e fragmentários, propor diferenças e outras formas de ver e compreender nos fortalece enquanto sujeitos políticos e colabora para o aprofundamento da nossa humanidade. (Alexandre de Oliveira Fernandes)

No campo da matemática, a adoção de um ensino eurocentrista desconsidera e marginaliza as demais culturas, nos levando a pensar que estas são menos importantes, ou ainda, que estas culturas não faziam uso de conhecimentos matemáticos em suas atividades. [...] A educação matemática pode ser um instrumento importante para impedir que esta violência cultural se perpetue. [...] A etnomatemática tem no Brasil um campo fértil para seu desenvolvimento. Nosso país possui uma rica história cultural. As inúmeras nações indígenas, surpreendidas e dizimadas com a chegada dos conquistadores europeus, tiveram suas raízes culturais profundamente afetadas por uma política de repressão. Algumas dessas raízes culturais tiveram suas práticas marginalizadas e até mesmo criminalizadas. No que se refere à prática da docência, atualmente, as metodologias de ensino limitam-se à repetição interminável e à memorização. Freire afirma que ensinar não é transferir conhecimento. A memorização mecânica do objeto de estudo não é o verdadeiro aprendizado. É uma experiência que exige a abertura e a aventura do espírito. Valorizar estas culturas é mais do que uma metodologia de ensino, mas uma forma de 'rebeldia ética', um dever que se contrapõe à resignação, à visão de que estas culturas estão mortas, sem valor, ou que seus saberes não podem ser utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Assim, a etnomatemática é importante por resgatar culturas esquecidas, dizimadas e apagadas, além de ser uma alternativa ao ensino tradicionalista, cuja eficácia é questionável. (Letícia Lacerda de Oliveira)

A utilização da etnomatemática demonstrou-se um método primoroso no ensino. Ela traz à tona questões culturais de povos que não têm reconhecimento na sociedade, conscientizando os alunos da importância que esses povos têm, além de mostrar que a matemática não tem fronteiras físicas, étnicas, nem sociais. No aprendizado, ela minimiza o abstratismo que é causador de grandes dificuldades de absorção dos conteúdos da matemática. A grande maioria dos indivíduos que têm aversão a esta disciplina a têm por serem submetidos a métodos maçantes de ensino, onde a pessoa é forçada a decorar conceitos e fórmulas sem saberem o sentido e a utilização prática destas. Como o ditado diz: a prática leva à perfeição. A aplicação dos conceitos matemáticos na confecção de artes semelhantes aos artesanatos do povo bora, por exemplo, aumenta o engajamento do aluno no estudo da matéria. É um meio de testar a teoria, detectar partes do conteúdo que não ficaram claras e confirmar a praticidade do que se está aprendendo. Fica claro para o aluno, também, que a matemática é

muito mais do que se vê em sala de aula. Ela manifesta-se de forma atemporal através da natureza. Ela não escolhe uma classe social, uma civilização 'evoluída' ou pessoas com um 'dom' para o campo das exatas. Ela está presente nas mínimas coisas ou ações de todos. É importante que essa didática seja difundida nas escolas, principalmente nas séries em que a criança está tendo o primeiro contato com a disciplina. Será um excelente meio de diminuir essa crendice de que a matemática é complexa e para poucos. (Leidson Moreau Cruz Júnior)

Os depoimentos que completam esta seção acenam para necessidade de estabelecer novas relações entre matemática e educação escolar a fim de superar o atual mecanismo tecnicista de memorização e repetição de procedimentos presente em escolas por todo o mundo. É nesse sentido que Paulo José reflete sobre modos tradicionais de ensinar matemática e a possível superação dos mesmos por meio da etnomatemática. No mesmo sentido, Quétzia problematiza métodos de ensino de matemática que têm vitimado crianças em espaços formais de educação. Ruan reflete sobre os prejuízos advindos de modos descontextualizados de ensinar matemática, apontando para força inclusiva do processo pedagógico colocado em prática no CC Matemática e Espaço. Por fim, Paulo Roberto deixa brilhar a necessidade de fortalecimento da ancestralidade, visualizando a matemática como elemento para um encontro plural com a arte, a alteridade, a interação e a consciência. É importante ressaltar seu protagonismo, como mestre da arte em cerâmica, na condução de uma oficina que entrecruzou arte, cultura e matemática em meio a técnicas artísticas de construção em argila e técnicas matemáticas de pavimentação. Paulo oportunizou a todos uma experiência para toda a vida.

FIGURA 7 – OFICINA MATEMÁTICO-ARTÍSTICA DESENVOLVIDA PELO ESTUDANTE CERAMISTA PAULO ROBERTO DE SOUZA NO CONTEXTO DO CC MATEMÁTICA E ESPAÇO



Fonte: arquivo do autor.

De longe, a matéria de maior dificuldade que os alunos enfrentam é a Matemática. Isso acontece quando a escola opta por adotar o ensino tradicional dessa matéria, que é o de apresentar a fórmula matemática já pronta, esperando que seus alunos a decorem a fim de utilizarem para um único e último

fim: na prova do vestibular. Isso torna a Matemática uma matéria chata, fria, sem vida, algo abstrato, porque desconsidera-se todo o contexto histórico, social e cultural no qual as fórmulas surgiram, além de esquecer dos protagonistas por trás dos cálculos, os quais superaram os limites intelectuais da época e tiveram que 'rachar a cabeça' para, com cálculos conhecidos, formular algo até então desconhecido a fim de resolver um problema real da vida. A matemática, assim, é algo vivo, que parte de uma situação-problema da realidade e que serve para ajudar a resolvê-la. No método tradicional, portanto, a matemática, que deveria incentivar a criatividade para não só resolver problemas do cotidiano, mas também para se contemplar o mundo a sua volta (tudo possui aspectos matemáticos: desde a geometria das asas de uma simples borboleta e das flores até as construções complexas dos arranha-céus), torna-se algo que parece não ter aplicabilidade quase nenhuma na vida. Isso tanto acontece que muitos [...] já pensaram: 'Se passou mais um dia e ainda não sei pra que serve Bhaskara!' ou ainda 'Posso resumir todo o meu ensino médio em três palavras: regra de três'. Uma maneira alternativa de se apresentar a matemática seria a etnomatemática, que é um ramo dessa matéria que procura conceitos matemáticos nas mais variadas culturas e no próprio cotidiano vivido pelas pessoas. Isso mostra ao aluno que a matemática pode ser encontrada nas mais variadas formas do nosso cotidiano, ou seja, mostra que a matemática carrega consigo toda uma cultura. Além disso, também nos ajuda a compreender as diversas realidades culturais presentes no Brasil, as quais são muitas vezes esquecidas e menosprezadas [...]. Nos trançados bora, por exemplo, vimos como esse povo indígena da Amazônia consegue produzir artefatos geometricamente belos e muito bem construídos. Além deles, também aprendemos muito com os povos da cultura sona, os quais trazem, em desenhos feitos na areia, todo um significado ancestral por trás, utilizando da matemática como um elemento para preservar a sua cultura e o seu modo de vida. [...]. A etnomatemática despertou-me [...] curiosidade para buscar conceitos aprendidos em sala no meu cotidiano e encontrar os variados significados que essas formas assumem na nossa cultura. (Paulo José Carneiro Ribeiro Tavares)

Por longos anos, durante a formação básica escolar de uma criança, ela aprende não a desvendar os mistérios da sociedade, a desenvolver um pensamento crítico ou a se conduzir em direção ao conhecimento; ela aprende o que o sistema de ensino e os professores querem que ela aprenda. E, geralmente, ela aprende que estudar é chato e complicado, aprende que matemática é a pior matéria e que não serve para nada, porque o sistema educacional não ensina os estudantes a aprenderem, serem formadores e participantes do conhecimento, mas ensinam apenas o que é necessário para fazer uma prova, fazendo com que os alunos decorem os conteúdos e não despertem nenhuma estima pelo ato de estudar. Estudando os desenhos dos povos africanos e enxergando a beleza e a riqueza que esses belíssimos desenhos nos remetem, percebemos o quanto o ensino brasileiro é preconceituoso por nos omitir o conhecimento dessas práticas e culturas que deveriam fazer parte de nós, já que o povo brasileiro é formado também pelos povos africanos. Na tentativa

de moldarmos o ensino brasileiro e os estudantes e transformá-los em reprodutores débeis de saberes superficiais, faltamos com a qualidade do ensino nas diversas disciplinas. As práticas dos desenhos sona nos revelam o que a colonização tentou esconder: a magnitude dos povos africanos; não ao observar simples desenhos que aparentemente poderíamos dizer que não fazem sentido, mas ao descobrir que, a partir deles e por trás deles, podemos desenvolver estudos matemáticos como nunca vimos antes, que facilitam nossa compreensão ao mesmo tempo em que os tornam cativantes. [...] Com o estudo da etnomatemática, aprendemos como a cultura pode se relacionar e contribuir para os estudos e para a compreensão da matemática. É bem mais gratificante e interessante poder realizar uma percepção de como a matemática está em todos os lugares e que não tem a finalidade de complicar nossas vidas, e sim o contrário. Podemos notar, com os estudos em Matemática e Espaço, que matemática não é uma matéria isolada destinada aos mais elevados QIs, mas sim que ela deve ser estudada e relacionada com história, arte, antropologia, sociologia, filosofia, pois, no campo dos saberes, humanas e exatas não são opostos, mas são complementares. (Quésia Nascimento)

Atualmente, vive-se um contexto em que a matemática é ensinada de forma sistêmica, abstrata e descontextualizada com as implicações sociais vigentes dentro de uma comunidade. Contudo, esse método político-pedagógico traz inúmeras implicações negativas ao educando e interfere sobremaneira na inserção e interação do mesmo em suas relações interpessoais. Essa realidade urge ser modificada e revolucionada a fim de obter uma pedagogia, no campo da matemática, crítica com a relação política e social, assim como aprimorar a capacidade de retenção de saberes por parte do aluno. 'Fica em mim o que me significa': essa frase da filósofa Marilena Chauí pode ser interpretada, analogamente, com a absorção de conhecimentos por parte do discente, ao passo em que quanto mais contextualizada com os fenômenos socioculturais frequentemente vistos no cotidiano e menos abstrato/engessado/descontextualizado for o conteúdo, maior será a taxa de rendimento da aula. A educação deve ser, ademais, para a autonomia do estudante, para que esse interprete os acontecimentos à sua volta de forma crítica, rompendo com a 'cultura do espetáculo', bem como os atuais paradigmas sacralizados com o objetivo de libertar-se dos grilhões que outrora aprisionaram o indivíduo à alienação e à ignorância. O conteúdo escolar, muitas vezes, é construído por grupos hegemônicos da sociedade. Essa configuração existente acaba por exaltar informações de determinadas culturas, nações e meios sociais em detrimento de outras. Contudo, isso se verifica como uma forma de aviltamento da classe oprimida, marginalizando o conteúdo intelectual daqueles que estão além dos 'centros'. A cultura dos 'outsiders', como são chamados por Bauman, ou aqueles que estão além daquele estrato social, necessita ser resgatada, pois esta não corresponde somente à manifestação artística – como no caso dos sona ou das mariposas –, mas também a todo um cabedal histórico que compõe a genuína identidade de um povo, um bem imaterial da humanidade. Dessa forma, o componente Matemática e Espaço ressignifica a metodologia

vivenciada na atual conjuntura do ensino, modificando-a para uma educação mais inclusiva. (Ruan Gomes Santos)

Através dos sona, que se constroem com intenção de comunicar conhecimentos, podemos traçar uma lógica de relação com o grafismo tradicional. Ao pintar o rosto, por exemplo, se grafa uma história ancestral, que é repetidamente escrita diante do espelho das gerações. Essa é uma das maneiras que o povo indígena tem e usa para afirmar-se etnicamente; identificar seu território; contar sua história e fazer com que ela permaneça viva, perene e parte do cotidiano da aldeia. Uma produção cultural diária, o desenho que faz uma ligação desde o antepassado até a contemporaneidade. Os sona são assim. Incrível mesmo é que nós, descendentes destes antepassados, desconheçamos a imensa cultura desenhada nas areias do tempo por eles. Desconhecemos ou fomos levados a desconhecer. Armadilhas da história contada de forma eurocêntrica. Nossa atenção, nesse contexto, se volta para o 'corpo-praia', faixa de areia análoga, onde se dá um intenso diálogo de códigos, enigmas e sinais; uma conversa que se estende para além das fronteiras da arte dos desenhos de caminhos, que emergem quase que espontaneamente quando da ação incontrolável dos ventos e das marés. É como se o tempo assim estivesse criando e modificando seus 'sona naturais' para nos lembrar de nossos desenhos matemáticos tradicionais. Traduções desses desenhos aparecem desde a colonização desses mares; mas estão presentes muito antes disso, nos múltiplos meios e na pluralidade das mensagens deixadas pelos povos que as usaram. Os objetivos de se ensinar através dessa prática matemática vão além da filosofia e da fruição da arte. Esse método há que proporcionar alteridade, interação e consciência. Numa cidade emblemática como Porto Seguro, é significativo que se discuta a territorialidade também através da matemática. Nesse território que foi marcado por uma colonização violenta, uma ocupação desordenada, seletiva e excludente, é pertinente esse assunto. O desenho e a matemática, nesse aspecto, despertam para os movimentos, para os caminhos. Um 'andar' diferente, um caminhar pela profundidade dos sonhos; dos mitos guardados nos confins da memória. Um caminhar em busca de seu passado, de seu segredo, do seu sagrado. Tudo isso através da matemática. (Paulo Roberto de Souza)

A riqueza desse conjunto de depoimentos deixa claro que, ao serem colocadas em prática – por meio de metodologias que respeitam indivíduo, cultura e sociedade –, as quatro vertentes que sustentam a inovação pedagógica posicionada no centro das atenções neste texto sensibilizam a consciência crítica dos(as) estudantes para análise de suas próprias trajetórias, possibilitando a visualização da produção de sentidos acerca da matemática ocorrida em diferentes temporalidades e contextos vividos.

As reflexões que, na próxima seção, finalizarão este texto se encontram no bojo da relação entre os princípios curriculares que sustentam essa inovação curricular e as transformações ocorridas nos(as) estudantes durante e após as ações pedagógicas por eles experienciadas em Matemática e Espaço e em Matemática e Cotidiano.

PRINCÍPIOS E MEIOS PARA UMA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA LIVRE: TRANSFORMAÇÕES E RISCOS

Como ponto de partida para estas reflexões finais, é importante frisar que, ao promover pontes dialógicas entre saberes matemáticos construídos em bases socio-culturais distintas, promove-se também um movimento de conscientização crítica secularmente negado por modelos educacionais colonizadores. A sensibilização interepistêmica proveniente de ações pedagógicas política e contextualmente refletidas tem se apresentado como geradora de transformações profundas nos modos de o sujeito se relacionar com a matemática e com o conhecimento em geral. Os depoimentos da seção anterior mostram o quão libertadora pode ser uma ação pedagógico-matemática que se encontre livre das amarras curriculares acriticamente reproduzidas em diferentes espaços por todo o mundo. A força dos dizeres dos(as) estudantes por si só aponta para a necessidade de reavaliar o que até hoje tem sido feito com a matemática e com o seu ensino.

O caráter interepistêmico como fundamento para o planejamento pedagógico é contemplado pela primeira vertente curricular apontada neste texto: a matemática como conhecimento sócio-histórico-cultural. Essa vertente ainda hoje é comumente vilipendiada por profissionais que ensinam matemática, como fica evidente nos registros dos(as) estudantes. Muitos desses profissionais ignoram a importância de conhecer os encontros interculturais que historicamente produzem o atual perfil da matemática, presente na maioria das instituições escolares por todo o mundo. É condição fundamental para a qualificação da matemática, como saber importante para o exercício da cidadania, compreender que mesmo os conteúdos matemáticos universalizados por meio de violentos processos de colonização são fruto de dinâmicas interculturais de construção de conhecimento. Portanto, é descabido negar que são múltiplas as matrizes culturais presentes na matemática hoje em voga nas escolas.

A problematização da matemática como ferramenta, em sua interface com a arte e com a linguagem – segunda vertente curricular detalhada neste texto –, mostrou-se potente para desassociar da matemática a imagem de ciência sem contexto, universal, saber para poucos, coisa de gênio ou louco. Além disso, mostrou-se instrumento pedagógico capaz de minimizar o ódio à matemática, conduzindo-o para um encontro plural e desejoso do sujeito com esse campo de conhecimento. A troca entre estudantes e professor em sala de aula e fora dela somada à diversidade de depoimentos, muitos deles apresentados neste texto, testemunham o surgimento de uma nova possibilidade formativa.

Diante dos resultados expressos neste texto, a terceira vertente apresenta-se como fonte efetivamente favorável à inclusão. Afinal, posicionar a aprendizagem e o ensino da matemática como concepção curricular para FG de cidadãs e cidadãos, transcendendo uma postura conteudista, traz à tona a necessidade de todos se responsabilizarem pelo fomento educacional dos saberes matemáticos nos mais diversos espaços sociais.

Não se pode esquecer que a matemática tem funcionado como espinha dorsal para a construção discursiva voltada a um mundo, tecnologicamente dependente, de característica capitalista, acumulativa, consumista, carregada de significados que têm continuamente desvalorizado raízes socioculturais e histórias de vida. Para romper radicalmente com esse sentido dado à matemática, o qual é muitas vezes fortalecido por ações educativas formais, é preciso atuação conjunta de todos que despertam para importância de fazer da matemática ferramenta favorável ao bem viver, à transformação do exercício político, ao encontro intercultural de natureza dialógica – portanto, de mútua aprendizagem. Assumir-se como educador é tarefa de todos que desejam romper com modelos e sistemas que se fazem vigentes sob a égide de mecanismos de poder.

A quarta vertente, isto é, a matemática como conhecimento teórico-abstrato, ganha força e sentido quando abarcada pelas demais diretrizes exploradas neste texto. Isso ficou patente nos depoimentos e nas relações pedagógicas estabelecidas. Mas, se essa quarta vertente é entendida como peça única a ser utilizada para ensinar matemática, então certamente, já na infância, esse ensino permanecerá produzindo desprazer, exclusão e dependência. Modelos tradicionais de ensino de matemática, apoiados em processos lineares de repetição e memorização, têm feito do caráter teórico-abstrato da matemática seu refúgio epistemológico. A exigência de adaptação a qualquer custo a esses modelos, pedagogicamente ignorando aspectos essenciais que contextualizam a construção de saberes matemáticos, tem constituído prática secular de violência.

Diante desse cenário, as transformações experimentadas pelos(as) estudantes por meio da arquitetura curricular construída e vivenciada na UFSB, no contexto de uma visão interepistêmica de matemática, não só geram otimismo, como também colocam em xeque aqueles que permanecem discursando ser impossível democratizar a matemática como bem cultural de indivíduo e sociedade. Entretanto, esse otimismo não se faz ingênuo, pois riscos são iminentes quando se busca modificar uma estrutura há tempos estabelecida e que tem servido à manutenção de nichos de poder. Desconstruir verdades inevitavelmente potencializa conflitos, visto que a zona de conforto por muitos usufruída passa a ser criticamente analisada. Soma-se a essa problemática o iminente risco de a tradição pedagógica não analítica burramente querer manter-se tradição. A superação desse cenário se dá pela práxis educativa que, por motivos múltiplos, ainda não é fomentada a contento no contexto do ensino de matemática.

Essa realidade conflituosa está fortemente presente dentro e fora da UFSB. Portanto, mesmo nessa universidade que se abre à inovação, o cuidado com a construção curricular aqui detalhada deve ser permanente. É fato que parte dos(as) docentes da UFSB, principalmente com formação em áreas ditas exatas, tende a ir contra muitos dos argumentos apresentados neste texto. Essa postura é esperada e suas motivações são facilmente detectadas no bojo de um estado pedagógico-epistemológico antiquado que hoje se faz presente na maioria dos processos formativos realizados nos níveis de graduação e pós-graduação. Vários

professores(as), cujas formações estiveram pautadas somente na quarta vertente, comumente voltam seus olhares e suas vontades para a manutenção do modelo por eles repetidas vezes vivenciado. Há comodidade em promover essa tradição. Há também medo e corporativismo por trás de discursos que, sem argumentação ou via preconceito, negam a importância das três primeiras vertentes aqui explanadas. Daí a relevância dos dizeres de Gerdes (2012, p. 113): “A reafirmação matemático-cultural é uma parte da luta contra o ‘subdesenvolvimento matemático’ e o combate do preconceito racial e (neo)colonial. Parece indispensável [...] uma ‘consciencialização cultural’ dos futuros professores de matemática”.

Por fim, já explanados os riscos, vale salientar o movimento crítico-transformador que se fez presente nos olhares dos(as) estudantes. Trata-se de uma nova consciência, proveniente da ação pedagógica alicerçada na etnomatemática. Longe de ser uma metodologia de ensino, esse campo de conhecimento vem sensibilizar educadores(as) para a intrínseca relação existente entre a produção de conhecimento e as raízes culturais de quem o produz. Quando a essa sensibilização se juntam ações pedagógicas que, antes de teorizar e abstrair, buscam, por meio do diálogo, do fazer, do interconhecimento, da ludicidade e da compreensão dinâmica de diferentes culturas, posicionar a história de vida de cada estudante como fator de relevância plena para a aprendizagem, tem-se então um caminho novo, libertador, carregado de esperança.

REFERÊNCIAS

- D'AMBROSIO, Ubiratan. *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- D'AMBROSIO, Ubiratan. A História da Matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções & perspectivas*. São Paulo: Ed. UNESP: INEP, 1999. p. 97-115. (Seminários & debates).
- FERREIRA, Rogério. Areia ancestral. *Carta Fundamental*, São Paulo, n. 68, p. 24-27, maio 2015.
- FERREIRA, Rogério. Trançados Amazônicos. *Carta Fundamental*, São Paulo, n. 63, p. 40-43, nov. 2014.
- GERDES, Paulus. *Etnomatemática: cultura, matemática, educação*. Maputo: Instituto Superior de Tecnologias e Gestão, 2012.
- GERDES, Paulus. *Geometria e Cestaria dos Bora na Amazônia Peruana*. Morrisville, NC: Lulu Enterprises, 2013.
- GERDES, Paulus. *Geometria Sona de Angola: matemática duma tradição africana*. Morrisville, NC: Lulu Enterprises, 2008.

CAPÍTULO 20

RACIOCÍNIO COMPUTACIONAL NA FORMAÇÃO GERAL PAVIMENTANDO O CAMINHO DA INTERDISCIPLINARIDADE

RAIMUNDO JOSÉ DE ARAÚJO MACÊDO

DAVID PAUL CAVALLO

SÉRGIO GORENDER

BILZÃ MARQUES DE ARAÚJO

RACIOCÍNIO COMPUTACIONAL NO MUNDO E NA UFSB

O termo “raciocínio computacional” tem sido empregado para descrever habilidades envolvidas na descrição de processos e abstrações utilizados em abordagens computacionais em diversas áreas do conhecimento.¹ Este texto traz experiências e reflexões vivenciadas pelos autores no período de concepção e implantação do componente curricular Introdução ao Raciocínio Computacional (IRC) de 2013 a 2017.

1 Adotamos o termo “raciocínio computacional” como tradução livre do termo “computational thinking”, do inglês. Alguns autores de língua portuguesa utilizem o termo “pensamento computacional”. No entanto, preferimos “raciocínio computacional”, pois pensamento pode ser consciente ou inconsciente, enquanto que raciocínio refere-se a uma operação lógica mental.

No regime de ciclos de formação da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), o(a) estudante tem acesso à universidade através de um curso de primeiro ciclo – Bacharelado Interdisciplinar (BI) ou Licenciatura Interdisciplinar (LI) – e, somente depois, conforme lhe seja de interesse, avança para habilitações profissionais ou carreiras acadêmicas específicas. No primeiro ano do primeiro ciclo, é oferecida Formação Geral (FG) comum a todos os estudantes da universidade, que tem a finalidade de promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade. A FG pode ser cursada em um dos três campi-sede ou na rede de Colégios Universitários (Cunis) localizados no território de abrangência da universidade. IRC integra a FG dos estudantes da UFSB.

Apesar do maior interesse das últimas décadas, o cientista estadunidense Alan Jay Perlis, já em 1962, argumentava que programar computadores deveria fazer parte da formação de todos e descreveu computação como a exploração e automação de processos. De fato, um programa de computador representa um processo específico formalmente descrito em uma linguagem de programação. Dessa forma, processos podem ser descritos, depurados e aperfeiçoados, permitindo a exploração de fenômenos e ideias abstratas, complexas e dinâmicas, difíceis de serem compreendidas fora do contexto computacional. Ao longo dos anos, esse tipo de utilização do raciocínio computacional e dos computadores potencializou a produção de conhecimento em praticamente todos os campos de saberes e disciplinas, como previa Perlis (1962).

A possibilidade de explorar problemas de significância regional através do raciocínio computacional, independente de disciplinas envolvidas, articulando, portanto, saberes diversos, traduz bem o espírito da interdisciplinaridade presente no *Plano Orientador* da UFSB.²

De fato, o princípio fundamental do raciocínio computacional é muito antigo e precede mesmo os computadores digitais, como podemos verificar em exemplo do algoritmo atribuído a Heron de Alexandria, no início da era cristã, para cálculo de raízes quadradas aproximadas. Um marco com relação à precisão das descrições que considera o raciocínio computacional deu-se com a publicação, em 1937, do conceito de máquina universal e computabilidade por Alan Turing, cientista inglês considerado o pai da ciência da computação. Esses conceitos fundamentaram a criação dos computadores de programa armazenado que prevalecem até os dias atuais. Com os primeiros computadores digitais, no final da década de 1940 e início da década de 1950, o raciocínio computacional passou a ser utilizado para solução de problemas científicos complexos de cunho matemático.

2 Registra-se aqui que o interesse de ter-se um componente curricular dessa natureza na FG, à época denominado Introdução à Linguagem Matemática e Computacional, já havia sido manifestado por Naoimar de Almeida-Filho, em comunicação pessoal a Raimundo Macêdo, ainda em abril de 2012, nos primeiros passos de formulação do projeto da UFSB.

A partir do estabelecimento da era digital na segunda metade do século XX e do surgimento da internet em particular, a utilização do raciocínio computacional expandiu-se como meio de solução de problemas em quase todas as áreas e aspectos da vida contemporânea: construção civil, fornecimento de energia, assistência à saúde, música, controle de vias e veículos, máquinas de lavar, entre outros aspectos da vida moderna. Como já antecipamos neste texto, dada sua pervasividade e onipresença como ferramenta para solução de problemas em múltiplas disciplinas, o raciocínio computacional se revela um meio particularmente poderoso para tratar problemas interdisciplinares.

A introdução de um componente curricular desse gênero a todos os alunos de uma universidade é uma inovação da UFSB, embora iniciativas semelhantes tenham sido objeto de esforços em outras universidades e na educação básica em vários países da Europa, Américas e Ásia. Vale aqui um destaque para o trabalho do cientista estadunidense Seymour Papert, de origem sul-africana, que foi pioneiro em tratar o raciocínio computacional como objeto de educação. Papert, juntamente com Harel, se destacou por propagar a utilização do computador como instrumento no processo de construção de conhecimentos a partir dos princípios do construtivismo cognitivo de Jean Piaget, em estratégia educacional por ele denominada “construcionismo”. (PAPERT; HAREL, 1991) Foi também um dos criadores da linguagem Logo, para o ensino de programação para crianças, em 1967. (PAPERT, 1980)

Apesar de o conceito fundamental de raciocínio computacional ser antigo e parte inerente à ciência da computação, o termo “computational thinking” foi cunhado pela cientista de computação estadunidense Jeannette Wing, em um artigo intitulado “Computational thinking”, publicado na revista *Communications of the ACM*, nos Estados Unidos em 2006. Em seu artigo, Wing argumenta que raciocínio computacional deveria ser uma habilidade comum, utilizada por todas as pessoas, não somente por cientistas da computação. Mais ainda, argumenta que deveria ser introduzido para crianças da mesma forma que escrita, leitura e aritmética. Wing (2006) definiu raciocínio computacional como processos de pensamento ou raciocínio utilizados para formular problemas e expressar respectivas soluções que possam ser resolvidas de forma automática por um computador ou mesmo por uma pessoa seguindo o processo definido em uma solução. De fato, tal definição engloba todos os mecanismos utilizados por cientistas da computação, tais como abstrações, modelos, decomposição no tratamento de problemas complexos, simulação, entre outras estratégias.

Em seu artigo, Jeannette também mostra como o raciocínio computacional transformou outras disciplinas, como biologia, por exemplo, na decodificação do genoma humano, e desafiou professores de ciência da computação a oferecerem uma disciplina de “como pensar como um cientista da computação” para alunos ingressantes de uma universidade, não exclusivamente de ciência da computação. Dessa forma, entendemos que raciocínio computacional não define exatamente um novo campo do saber, mas um conjunto de competências

e habilidades resultantes do estudo e da prática dos mecanismos e conceitos fundamentais utilizados na ciência da computação.

Ao refletirmos sobre a FG na UFSB, em 2013, o tema do raciocínio computacional era objeto de debates em várias partes do mundo (WING, 2017), como vemos nos exemplos que seguem. Em 2012, The Royal Society publicou o relatório *Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools*, que vincula a ciência da computação a uma forma de raciocínio que deveria ser introduzida na educação de jovens, o que mobilizou, nos anos seguintes, mudanças curriculares no Reino Unido. Em 2013, nos Estados Unidos, foi lançada a organização sem fins lucrativos Code.org, com o objetivo de tornar a ciência da computação acessível a todo estudante, alcançando o apoio do governo Obama, que, em 2016, lançou a campanha “Ciência da Computação para Todos”, visando capacitar estudantes americanos, desde o jardim de infância ao ensino médio, a aprenderem ciência da computação e desenvolverem habilidades de raciocínio computacional para a criação na economia digital, dando origem a comissões e fundos de financiamento. A Academia de Ciências da França, em maio de 2013, publicou o relatório *L'enseignement de l'informatique en France: Il est urgent de ne plus attendre*,³ entre outras iniciativas.

Na UFSB, no entanto, a questão de um componente curricular dessa natureza ganhou conotação peculiar, sendo discutida não somente para atender a uma situação emergente colocada por diversas instituições e governos mundo afora, mas considerando o que significava o desenvolvimento de tais competências para uma formação universitária cidadã e em estreito diálogo com os princípios pedagógicos pensados para a universidade, tais como intensivo uso de pedagogias ativas e aprendizagem significativa. Além disso, consideramos a perspectiva de que a UFSB inicialmente não dispunha de especialistas na área de computação em número suficiente e que os estudantes estariam geograficamente dispersos, nos três campi-sede e na rede de Cunis.

A ideia de aulas baseadas em roteiros, com a disposição de materiais digitais, tais como vídeos e jogos disponíveis *on-line*, e com práticas ativas e em grupos foi então apresentada pelos professores Raimundo Macêdo e David Cavallo em um seminário pedagógico em Porto Seguro na primeira metade de 2014. Roteiros previamente preparados ajudariam a superar a limitação da falta de docentes experientes em computação na UFSB, além de permitir a integração entre as áreas remotas. Os roteiros eram guias que não limitavam as práticas em cada turma, dando liberdade de adaptação dos conteúdos por parte dos docentes, que deveriam dialogar com os estudantes na busca de uma aprendizagem significativa centrada no sujeito aprendiz.

Em agosto de 2014, em outro seminário pedagógico em Teixeira de Freitas, foi apresentado o primeiro detalhamento de ementa e (meta)programa para o

3 Em português: *O ensino de ciência da computação na França: não se pode esperar mais, é urgente.*

componente, pelos professores Raimundo Macêdo, Sérgio Gorender, David Cavallo e Alirio Sá. No primeiro quadrimestre letivo da UFSB, em setembro de 2014, foi então oferecido pela primeira vez o componente curricular IRC, por equipe docente coordenada pelo professor Raimundo Macêdo em cooperação com os professores Sérgio Gorender e David Cavallo.⁴ O curso culminou com uma exibição pública de projetos desenvolvidos na linguagem Scratch na I Feira de Linguagem Matemática e Raciocínio Computacional (Figura 1), por grupos de estudantes de diversas turmas sobre temas interdisciplinares variados – música, sustentabilidade, economia, trânsito, testes vocacionais, vestibular, psicologia, saúde, jogos, *marketing* etc.

FIGURA 1 – I FEIRA DE LINGUAGEM MATEMÁTICA E RACIOCÍNIO COMPUTACIONAL, CAMPUS SOSÍGENES COSTA, PORTO SEGURO



Fonte: acervo do professor Raimundo Macêdo.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO E ABORDAGENS DE IRC NA UFSB

IRC foi oferecido no quadrimestre 2014.3 às primeiras turmas de alunos da UFSB como componente obrigatório da FG, com uma carga horária de 30 horas, programada em 12 encontros de 2 horas cada (24 horas), somados a 6 horas de atividades extraclasse. O planejamento elaborado para o componente apresentou a

4 Esses três docentes prepararam roteiros e materiais de forma colaborativa, que foram então sendo adaptados pelas equipes docentes locais às demandas específicas das turmas.

descrição de dez encontros com seus roteiros, conteúdos, atividades e materiais, mais a preparação e realização de uma feira de projetos. Pelo planejamento estabelecido para esse primeiro quadrimestre, os encontros aconteciam duas vezes por semana, durante seis semanas.

Na construção do roteiro e dos planos de aula, o objetivo básico foi o de formar estudantes nos conceitos de raciocínio computacional, de forma que aprendessem a utilizá-lo como ferramenta em suas áreas de estudo e atuação. Interdisciplinaridade foi um guia na elaboração de todos os roteiros, como motivação e integração dos conceitos de raciocínio computacional aos demais componentes curriculares oferecidos na FG, assim como aos conceitos e questões gerais assumidos como objetivos da FG. As aulas foram planejadas de forma a abranger atividades variadas, com dinamicidade. Nesse sentido, cada encontro foi planejado contendo a apresentação de vídeos, com o conteúdo básico da aula, exercícios e perspectivas de discussões. Como linguagem para o uso de raciocínio computacional, foi adotada inicialmente a linguagem Scratch, por ser considerada uma linguagem de fácil assimilação – com recursos gráficos, de imagens e sons –, além de ambientes de compartilhamento de criações e colaboração, com grandes comunidades de utilizadores no Brasil e exterior. A motivação na escolha foi tornar a experiência com IRC a mais lúdica possível.

A ementa elaborada para IRC foi a seguinte:

Noções de raciocínio computacional. Introdução ao desenvolvimento de algoritmos. Refinamentos sucessivos. Noções de especificação de algoritmos. Construção de programas: variáveis, constantes, operadores aritméticos e expressões, estruturas de controle (atribuição, sequência, seleção, repetição, recursão). Princípios de programação. Uso de raciocínio computacional para solução de problemas interdisciplinares. Noções das linguagens Scratch e Python. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 1)

Para cada encontro, o roteiro elaborado apresentava os seguintes tópicos: título, objetivo do encontro, detalhamento – descrição de cada atividade, incluindo vídeos a serem apresentados, discussões, apresentações de *slides*, exercícios etc. –, forma de apresentação, comentários e definição de atividades extraclasse. No detalhamento, para cada atividade, é sugerida uma previsão de duração da atividade.

Para cada encontro, foi trabalhado um conceito específico na construção de algoritmos, no uso de raciocínio computacional. Os roteiros foram trabalhados a cada semana, contando com comentários dos professores da equipe docente envolvida. Os exercícios elaborados para os diversos encontros foram baseados em questões relativas à vivência dos alunos na UFSB, assim como em sua região. Questões como, por exemplo, a localização dos pontos de coleta de lixo no *campus* foram utilizadas como exercícios, abrangendo aspectos de sustentabilidade e de apropriação do território.

Foi proposta para esse componente uma avaliação baseada no acompanhamento de cada aluno por parte do professor. Também fazia parte dessa avaliação a apresentação de um projeto, no final do curso, em feira conjunta com o componente curricular Matemática e Cotidiano. Ao todo, a proposta de avaliação foi composta pelos seguintes itens: relatório sobre os trabalhos/exercícios/projetos desenvolvidos (40% da nota), autoavaliação (10% da nota), Feira de Linguagem Matemática e Raciocínio Computacional (20% da nota), frequência e participação (10% da nota) e projeto de implementação (20% da nota).

Para as turmas seguintes dos BIs e LIs, o componente curricular IRC foi oferecido no segundo quadrimestre da FG.⁵ Desde então, o planejamento do componente curricular foi flexibilizado para dedicar-se ainda mais tempo para o desenvolvimento do projeto para a feira, valorizando, dessa forma, a liberdade criativa, inovativa e produtiva dos estudantes. Para tanto, na primeira metade dos encontros (12 horas), os estudantes são convidados a explorar possibilidades no desenvolvimento de soluções computacionais em blocos, tomando como referência vídeo-tutoriais que orientam a produção de jogos interativos, video-clipes e a contação de histórias.

Nessa etapa os estudantes desenvolvem habilidades básicas do raciocínio computacional, tais como reconhecer padrões e sistematizar o seu reconhecimento, definir procedimentos precisos para tarefas, modelar e representar realidades em simulações computacionais e desenvolver roteiros para evoluções interativas de simulações ante a eventos. Frequentemente, os estudantes são estimulados a valorizar suas experiências prévias, sendo, dessa forma, explicitado o raciocínio computacional por eles desenvolvido ao longo da vida. Além disso, momentos de compartilhamentos entre os grupos foram realizados visando valorizar os trabalhos desenvolvidos, fomentar a colaboração e estimular desenvolvimentos mais avançados, inspirados nas produções e considerações dos pares.

Na segunda metade (12 horas), os estudantes dedicam-se, em pequenos grupos, ao desenvolvimento de um projeto para a feira sobre tema que lhes seja significativo, não sendo restringidos tema, área de aplicação, natureza ou requisitos específicos para a produção, desde que, para tanto, seja mobilizado o raciocínio computacional. Também passaram a ser requisitadas a distribuição de papéis no desenvolvimento dos projetos, a valorização da diversidade de habilidades dos estudantes do grupo e o respeito ao ritmo de trabalho em cada grupo. Ao seu tempo e de acordo com as demandas específicas do projeto e interpretações que os estudantes fazem da realidade representada, os grupos solicitam colaboração de seus pares e orientações do professor-articulador da turma, que compartilham esclarecimentos, conceituações e exemplos de variações de aplicação, sendo conduzido

5 Na ocasião, houve intenso diálogo da equipe docente liderada por David Cavallo e Bilzã Araújo, em particular no *campus* Socígenes Costa, para avançar na proposta pedagógica do componente, sendo discutidos aspectos metodológicos da aprendizagem baseada em projetos.

cada grupo em seu próprio caminho e ritmo. Naturalmente, a forma de avaliação foi afinada para pontuar a dificuldade na obtenção do produto do projeto em contraste com seu funcionamento e a sua justificativa e para considerar não apenas a autoavaliação, mas também a avaliação dos pares de grupo.

No processo pedagógico para IRC, tratou-se a aprendizagem do estudante respeitando e valorizando sua diversidade de origens, pertencimentos, formação prévia, tempo de aprendizagem, perspectivas de mundo e interesses acadêmicos, cidadãos, sociais, culturais e ambientais. Essa proposta se compatibiliza com a diversidade característica das comunidades abrangidas pela universidade e nos aproxima ainda mais de competências para o enfrentamento aos problemas do mundo contemporâneo, que requerem como solução, em razão de sua complexidade, a articulação e integração de saberes e práticas de campos diversos, bem como criatividade, colaboração, empenho e aproveitamento de experiências prévias.

Para a turma de 2016, os roteiros elaborados para os diversos encontros, já disponíveis em 2014 e 2015, foram revisados e transformados em *e-books* com auxílio da Pró-Reitoria de Tecnologia de Informação e Comunicação (Protic), diretoria de multimídia e conteúdos digitais, sendo disponibilizados para as equipes docentes dos três *campi*. A cada semana, as equipes docentes se reuniam remotamente,⁶ utilizando ferramentas digitais para reuniões e compartilhamento de documentos. Cada reunião semanal era precedida por registros compartilhados, feitos pelos(as) docentes de cada turma em cada *campus* e em cada Cuni, sobre as vivências e experiências em cada encontro. Em cada reunião semanal, se avaliavam e se trocavam experiências sobre essas vivências e também se discutiam desafios e explicações dos roteiros para o próximo encontro. Alguns dos encontros (aulas) com estudantes envolviam grupos de turmas distintas em comunicação síncrona utilizando ferramentas digitais para reuniões e compartilhamento de informações através da plataforma Moodle.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS: PRATICANDO A INTERDISCIPLINARIDADE COM IRC

Os projetos finais expostos nas feiras representam bem de que forma o raciocínio computacional tem pavimentado a interdisciplinaridade. Os mesmos compreendem temas diversos, tais como meio ambiente, sociedade, vigilância e cuidados em saúde, educação, ciências e artes, de acordo com a opção de cada grupo de estudantes, e são caracterizados pela pluralidade, significância e criatividade. Para ilustrar, seguem descrições de alguns exemplos.

6 Sob a coordenação geral de Raimundo Macêdo, coordenador *intercampi* das equipes docentes.

Em uma ocasião, um grupo criou um jogo de corrida de carros em memória do piloto Ayrton Senna, cuja versão exposta faz entender que o grupo acreditava que o mesmo era uma personificação de integridade e solidariedade. Alguns grupos desenvolveram jogos educacionais organizados na forma de *quizzes*, jogos de memória, entre outros formatos, e com recursos diversos. Um deles, que destacamos, foi produzido para usuários com deficiência visual, considerando aspectos de acessibilidade, como audiodescrição, efeitos sonoros compatíveis com o ambiente etc. A coleta de lixo descartados em locais inapropriados e a coleta seletiva de lixo têm sido tema de diversos projetos, assim como questões de saúde pública: estratégias de controle do mosquito *Aedes aegypti*; auxílio a idosos para lembrar hora de medicação e para relembrar fotos de família; triagem e escalonamento para o Sistema Único de Saúde (SUS), de modo que pessoas não tivessem que esperar em filas nas clínicas ou hospitais; entre outros na área de saúde. Um outro projeto tratou do cenário resultante do desastre ambiental ocorrido em Mariana, em Minas Gerais, em 2015, devido ao rompimento da barragem de resíduos de minério de ferro da Samarco Mineração S.A., focando tanto estratégias para enfrentamento ao problema ambiental como críticas à empresa responsável e vídeo com imagens do Rio Doce antes e após o desastre.

Certo grupo, ao considerar a ausência de um mapa do *campus* universitário, decidiu reunir algumas imagens dos espaços da universidade e criar um mapa interativo, considerando visão aérea do *campus* e o ponto de vista de um caminhante. Houve, ainda, contações de histórias e videoclipes interativos, com situações e eventos considerados significativos pelos grupos de estudantes. Outros projetos reinterpretem cenários da infância, a exemplo de jogos de batalha aérea, Pac-man, *karaokê*, jogos de plataforma, muitos trazidos para contexto significativo aos estudantes na atualidade, associados a questões de território, cultura, questões urbanas, entre outras. Até mesmo o atentado terrorista na boate parisiense Bataclan, ocorrido algumas semanas antes de apresentações das turmas de 2015, não escapou à atenção dos estudantes, sendo objeto do projeto desenvolvido por um grupo àquela ocasião, com propostas de cuidados de saúde às vítimas e tributos em memória das mesmas.

Registros das feiras nos permitem dizer que três em cada quatro grupos são compostos por estudantes sem qualquer experiência anterior no desenvolvimento de soluções computacionais. Mais que a metade dos grupos não possui nenhum membro com experiência prévia com o uso de ferramentas computacionais, nem sequer editores de texto e planilhas eletrônicas. Pouquíssimos grupos (cerca de 15%) relatam possuir membros com experiência prévia na edição de mídias – imagens, áudio, vídeo. Alguns grupos chegam a relatar que alguns de seus membros tiveram seu primeiro contato com um computador naquele período. Esse perfil estudantil se deve tanto à diversidade de interesses formativos dos estudantes – poucos têm interesses em formação tecnológica antes desse curso – como à política de inclusão da universidade: 65% e 85% de cotas nos BIs e nas LIs, respectivamente. E entendemos que as estratégias metodológicas e

ferramentas utilizadas nesse componente curricular, somadas às demais vivências e desenvolvimentos proporcionados pela FG, têm possibilitado desenvolvimentos significativos para os estudantes, a despeito das restrições de tempo, de requisitos de habilidades e competências.

Por outro lado, destaca-se que, geralmente, os grupos são compostos por estudantes com áreas de estudo e interesses diversos. As turmas são definidas de acordo com a ordem de inscrições dos estudantes, sem que seja aplicado qualquer critério de segmentação por curso de matrícula ou área de interesse de estudo. Isso possibilita que habilidades e competências diversas dos estudantes se somem nos trabalhos desenvolvidos em grupo, resultando em projetos com temas inter-multidisciplinares eleitos pelos membros de cada grupo e que são significativos à maioria deles. Frequentemente, observamos nos grupos que, enquanto alguns estudantes desenvolvem o roteiro do projeto, um dedica-se à criação de imagens para os planos de fundo e atores, outro grava falas e sons, alguns asseguram que termos técnicos do tema sejam mobilizados de forma adequada, outro avalia a interatividade, e assim por diante. Cooperativamente, o projeto é desenvolvido mobilizando o melhor de cada um de seus membros, e todos aprendem conceitos diversos e desenvolvem habilidades e competências diversas do raciocínio computacional.

Um de nossos objetivos iniciais com IRC e com os projetos finais, em particular, era possibilitar que estudantes se percebessem como potenciais produtores, e não apenas consumidores de tecnologias disponíveis. Mais ainda, que poderiam e deveriam utilizar seus pensamentos críticos nos respectivos processos de construção. Pudemos perceber, no decorrer dessas experiências, que esse tipo de consciência é potencializado quando os estudantes desenvolvem projetos de interesse pessoal, local e cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas formas, mídias e significados construídos nas últimas três décadas a partir do advento da era digital e do surgimento da internet, em particular, nos trouxeram a um cenário de acesso, gestão e produção de informações sem precedentes, revolucionando a natureza dos problemas que enfrentamos e requerendo articulação e integração de saberes e práticas de campos diversos. Como alerta o filósofo Michel Serres, em sua obra intitulada *Polegarzinha* (2013), precisamos estar atentos tanto às habilidades que estão deixando de ser necessárias quanto às novas habilidades que estão sendo desenvolvidas pelos nossos jovens em decorrência da revolução que nos proporciona o fácil acesso à informação. Ademais, não devemos pensar nas novas tecnologias apenas como consumidores. A possibilidade de desenvolvimento da competência para a criação, produção e expressão através das novas tecnologias deve ser um direito de todas as comunidades, possibilitando que desenvolvam papéis de maior prestígio social

e econômico. A utilização do raciocínio computacional, como apresentado neste capítulo, é um instrumento poderoso para auxiliar estudantes na construção de abordagens interdisciplinares no enfrentamento desses novos problemas em seus percursos acadêmicos e profissionais.

Apesar do entendimento amplamente difundido e consagrado sobre a importância do ensino de raciocínio computacional nos vários níveis de educação – infantil, fundamental, médio e superior –, não há consenso sobre o que exatamente deve ser abordado (objeto de estudo) e como se dá o processo de ensino-aprendizagem nesse campo. A percepção do que se deve cobrir em cursos de raciocínio computacional varia, podendo incluir conceitos como raciocínio algorítmico, decomposição, generalização, cooperação, modelagem, simulação, recursão, reutilização de soluções prévias em contextos distintos, entre outros conceitos e mecanismos encontrados na ciência da computação. (CANSU; CANSU, 2019) Por exemplo, em seu trabalho seminal, Jeannette Wing (2006) propôs como centrais os conceitos de abstração, algoritmos, generalização, decomposição e automação. Outros, como Angeli e demais autores (2016), também consideram a capacidade de detectar e corrigir erros (*debugging*). Mapeamentos com as múltiplas abordagens estão disponíveis na literatura de Cansu e Cansu (2019) e Romero, Lepage e Lille (2017). Tais conteúdos são expostos com o auxílio de recursos tecnológicos variados, a exemplo da utilização de jogos e espaços colaborativos de desenvolvimento. (RODEGHIERO; SPEROTTO; ÁVILA, 2018; SOLOMON et al., 2019)

Comparado à quantidade de ações na educação básica e em espaços não formais de educação, há poucos esforços para o ensino do raciocínio computacional na educação superior na forma interdisciplinar, como realizado na UFSB – a maior parte das ações ocorre nas formações em cursos de ciência da computação, ciências, matemáticas, tecnologias e engenharias. (CZERKAWSKI; LYMAN, 2015) Alguns autores argumentam que ciência da computação é uma disciplina científica fundamental, com seu próprio conjunto de conceitos, e que, portanto, deveria ser introduzida na formação de estudantes da mesma forma que a matemática. (NARDELLI, 2019) É essa a abordagem adotada no Reino Unido. (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2013) No entanto, interdisciplinaridade tem também sido amplamente defendida e adotada, como é o caso da Alemanha (DELCKER; IFENTHALER, 2017), embora com foco no ensino básico.

A abordagem de ensino-aprendizagem de raciocínio computacional introduzida na UFSB em 2014 é *sui generis*, sobretudo porque dialoga com seu projeto político-pedagógico, que inclui aspectos interdisciplinares, de aprendizagem ativa e significativa, valorização de saberes regionais e a necessidade de integração territorial. Para os conteúdos, utilizamos elementos fundamentais amplamente aceitos, tais como raciocínio algorítmico e colaboração, sempre na perspectiva de aprendizagem ativa e significativa, contornando as limitações tecnológicas enfrentadas no início do curso, com novos incrementos à medida que

novas facilidades tecnológicas foram sendo incorporadas, como uma infraestrutura adequada de banda larga.⁷

Com razão, temos visto, nas etapas formativas que sucedem a IRC, os recursos, habilidades e competências desenvolvidos nessa etapa serem mobilizados pelos estudantes para produções com fins diversos, acadêmicos, profissionais e sociais. Não estaríamos atingindo o objetivo dessa FG se os resultados dessa etapa pudessem ser observados apenas no período desse componente curricular. Contudo, para um entendimento mais conclusivo sobre a influência de IRC no restante do percurso acadêmico de estudantes, estudos rigorosos com esse objetivo precisam ser realizados.

Também entendemos que esforços precisam ser contínuos para tornar os processos de ensino-aprendizagem anteriormente apresentados ainda mais profícuos e significativos. Por exemplo, com a produção de materiais didáticos, como vídeo-tutoriais, que abranjam o enfrentamento de problemas de naturezas mais diversas possíveis. Além disso, para o ensino de raciocínio computacional na educação básica, como esperado no Brasil e em outros países, é essencial que esses conteúdos integrem a formação de professores. (BOCCONI et al., 2016) Na UFSB, esse desafio tem sido enfrentado pelo curso de LI em Matemática e Computação e suas Tecnologias. Os estudantes dessa licenciatura realizam a FG, cursam IRC – assim como os demais estudantes da universidade – e avançam para etapas específicas e mais avançadas de formação: resolução de problemas concretos por meio de algoritmos, questões de complexidade e computabilidade, robótica educacional e aplicações diversas de sistemas de computação e simulações computacionais.

Encerramos esta descrição e análise realçando que, embora passos precisem ser dados para que consigamos executar plenamente a proposta apresentada neste capítulo, no atual estágio de desenvolvimento, pudemos vivenciar quão necessária tem sido sua implementação e que muito significativos têm sido os resultados alcançados. Temos clareza de que a utilização do raciocínio computacional e mecanismos digitais relacionados são um importante instrumento para estruturar caminhos para a interdisciplinaridade, sobretudo pela facilidade inerente para modelagem e solução de problemas com múltiplas facetas, de forma ativa e colaborativa.

REFERÊNCIAS

ANGELI, Charoula *et al.* A K-6 computational thinking curriculum framework: Implications for teacher knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, [Palmerston North, NZ.], v. 19, n. 3, p. 47-57, 2016.

7 Ver o texto “Tecnologias da Informação e Comunicação na UFSB: histórico de implantação de 2013 a 2017”, na Parte I deste livro.

BOCCONI, Stefania *et al.* *Developing computational thinking in compulsory education: implications for policy and practice*. Seville: Joint Research Centre, 2016.

CANSU, Sibel Kiliçarslan; CANSU, Fatih Kürsat. An overview of computational thinking. *International Journal of Computer Science Education in Schools*, London, v. 3, n. 1, p. 17-30, 2019.

CETIN, Ibrahim. Preservice teachers' introduction to computing: exploring utilization of scratch. *Journal of Educational Computing Research*, Farmingdale, NY, v. 54, n. 7, p. 997-1021, 2016.

CZERKAWSKI, Betul C.; LYMAN, Eugene W. Exploring issues about computational thinking in higher education. *TechTrends*, Switzerland, v. 59, n. 2, p. 57-65, Springer, 2015.

DELCKER, Jan; IFENTHALER, Dirk. Computational thinking as an interdisciplinary approach to computer science school curricula: a German perspective. In: RICH, Peter J.; HODGES, Charles B. (ed.). *Emerging research, practice, and policy on computational thinking*. Cham: Springer, 2017. p. 49-62.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. *National curriculum in England: computing programmes of study*. 2013. Disponível em: <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-computing-programmes-of-study>. Acesso em: 19 set. 2019.

GANDER, Walter *et al.* *Informatics education: Europe cannot afford to miss the boat: report of the joint Informatics Europe and ACM Europe Working Group on Informatics Education*. 2013. Disponível em: <https://www.informatics-europe.org/images/documents/informatics-education-acm-ie.pdf>. Acesso em: 19 set. 2019.

HYEONJIN, Kim *et al.* Enhancing teachers' ICT capacity for the 21st century learning environment: three cases of teacher education in Korea. *Australasian Journal of Educational Technology*, Austrália, v. 28, n. 6, p. 995-982, 2012.

L'ACADÉMIE DES SCIENCES. *L'enseignement de l'informatique en France: Il est urgent de ne plus attendre*. Paris, 2013. Disponível em: https://www.academie-sciences.fr/archivage_site/activite/rapport/rads_0513.pdf. Acesso em: maio 2019.

LOCKWOOD, James; MOONEY, Aidan. Computational thinking in education: where does it fit? A systematic literary review. *arXiv*, [Ithaca, NY], 2017. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1703.07659>. Acesso em: 19 set. 2019.

NARDELLI, Enrico. Do we really need computational thinking? *Communications of the ACM*, New York, v. 62, n. 2, p. 32-35, Feb. 2019.

PAPERT, Seymour. *Mindstorms: children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books, Inc., 1980.

PAPERT, Seymour; HAREL, Idit. Situating constructionism. *Constructionism*, Norwood, NJ, v. 36, n. 2, p. 1-11, 1991.

PERLIS, Alan J. The computer in the university. In: GREENBERGER, Martin (ed.). *Computers and the World of the Future*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press, 1962. p. 180-219.

RODEGHIERO, Carolina Campos; SPEROTTO, Rosária Ilgenfritz; ÁVILA, Christiano Martino Otero. Aprendizagem criativa e scratch: possibilidades metodológicas de inovação no ensino superior. *Momento: diálogos em educação*, Rio Grande, v. 27, n. 1, p. 188-207, 2018.

ROMERO, Margarida; LEPAGE, Alexandre; LILLE, Benjamin. Computational thinking development through creative programming in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, Switzerland, v. 14, n. 1, p. 14-42, 2017.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SMITH, Megan. *Computer Science for All*. 30 jan. 2016. Disponível em: <https://www.whitehouse.gov/blog/2016/01/30/computer-science-all>. Acesso em: 19 set. 2019.

SOLOMON, Cynthia *et al.* Scheme disguised as scratch reference: history of logo. *Proceedings of the ACM on Programming Languages*, New York, v. 1, 2019.

THE ROYAL SOCIETY. *Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools*. London: The Royal Society, 2012. Disponível em: <https://royalsociety.org/~media/education/computing-in-schools/2012-01-12-computing-in-schools.pdf>. Acesso em: 1 maio 2019.

TURING, Alan M. On computable numbers, with an application to the Entscheidungsproblem. *Proceedings of the London Mathematical Society*, Oxford, v. 2, n. 1, p. 230-265, 1937.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Introdução ao Raciocínio Computacional*. 2014. Disponível em: <http://www.lasid.ufba.br/publicacoes/UFSB/PlanodeEnsinoDaDisciplinaIRC.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

WING, Jeannette. Computational thinking. *Communications of the ACM*, New York, v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006.

WING, Jeannette M. Computational thinking's influence on research and education for all. *Italian Journal of Educational Technology*, Ortona, v. 25, n. 2, p. 7-14, 2017.

CAPÍTULO 21

EXPERIÊNCIAS DO SENSÍVEL NA FORMAÇÃO ACADÊMICA, A PROPOSTA DA UFSB

AUGUSTIN DE TUGNY

VALÉRIA GIANNELLA

Vivemos porque podemos ver, ouvir, sentir, saborear o mundo que nos circunda. E somente graças ao sensível chegamos a pensar: sem as imagens que nossos sentidos são capazes de captar, nossos conceitos, tal qual já se escreveu, não passariam de regras vazias, operações conduzidas sobre o nada. A influência da sensação e do sensível sobre nossa vida é enorme, embora permaneça praticamente inexplorada. Enfeitiçada pelas faculdades superiores, a filosofia raramente mediu o peso da sensibilidade sobre a existência humana. Esforçando-se por provar e fundar a racionalidade do homem, procurando separá-lo a qualquer custo do resto dos animais, ela frequentemente esqueceu que todo homem viveu no meio da experiência sensível e que pode sobreviver apenas graças às sensações. (COCCIA, 2010, p. 9)

UM COMPONENTE CURRICULAR (CC) INTRODUTÓRIO AO PROCESSO DE FORMAÇÃO ACADÊMICA

A proposta de um CC denominado Experiências do Sensível a ser cursado por todos os estudantes no primeiro quadrimestre de sua Formação Geral (FG) na

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) é uma aposta para uma outra forma de introdução aos saberes acadêmicos e à formação universitária. O regime de ciclos adotado pela UFSB se inicia por um ano, três quadrimestres de FG que abordam “[...] conteúdos considerados necessários para a vida cidadã e profissional na sociedade contemporânea, em diferentes formatos de CCs modulados. Nessa primeira etapa dos cursos de primeiro ciclo da UFSB, a formação ético-político-humanística é predominante”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 43) A finalidade aqui é a aquisição de competências e habilidades que permitam a elaboração de uma compreensão pertinente e crítica da complexa realidade local, regional, nacional e transnacional. O conjunto de CCs que compõem esse primeiro ano visa promover uma base comum de estudos gerais, mas de modo não generalista, e, sobretudo, visa induzir sistematicamente a formação crítica cidadã necessária para toda e qualquer inserção qualificada no mundo contemporâneo. Por ser introdutória ao currículo dos estudantes na UFSB, essa FG se estabelece de maneira propedêutica ao conjunto de formações disponibilizadas no primeiro ciclo de Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) e no segundo ciclo de formações profissionalizantes, bem como nos cursos de pós-graduação ofertados.

A proposta das Experiências do Sensível nasceu da vontade/necessidade de incorporar nessa base comum de estudos da FG um CC que permitisse aos estudantes iniciar o caminho da vida universitária vivenciando a integração entre os seus saberes de origem e os próprios do percurso acadêmico. Seria um CC que providenciasse a recomposição do campo da sensibilidade do estudante como sujeito aprendiz durante o processo de construção do conhecimento, propondo como alternativa à sociedade anestésica o reconhecimento estético e o diálogo com as comunidades que compartilham formas sensíveis de ser e estar no mundo. Um pressuposto comumente admitido coloca a ordem do sensível como sendo do domínio das práticas artísticas e toda estesia como condição do processamento do estético. (OLIVEIRA, 2010) No entanto, a proposta das Experiências do Sensível, aberta a todas e todos estudantes entrando na universidade, recusa essa segregação e, ao integrar a dimensão sensível como propedêutica enraizante de acesso a todos os saberes, o CC trabalha em refundar o acesso aos conhecimentos, sejam eles científicos, tradicionais, do domínio das artes ou das humanidades, dentro das experiências dos sujeitos como aprendizagem vivenciada e consciência identitária.

A aposta foi, então, de inserir a dimensão do sensível como elemento crucial para uma plena formação cidadã emancipatória. Emancipatória pelo reconhecimento das várias dimensões do saber carregadas por cada um dos sujeitos estudantes e reveladas nas diversas potencialidades das experiências do sensível; pela possibilidade de considerar esses saberes como constitutivos de uma formação acadêmica renovada; pela possibilidade de conectar as experiências vivenciadas por cada um(a) e compartilhadas no seio da comunidade estudantil com os conhecimentos acadêmicos; pela relativização do pressuposto caráter

impositivo da formação universitária; e pela opção de romper com a dominação de uma epistemologia de tradição positivista, ainda dominante na academia, para possibilitar encontros de saberes, aberturas e reconhecimento do outro.

Trata-se de uma proposta emancipatória e plenamente política, pela abertura de uma via alternativa inovadora e sistematizada frente ao empobrecimento da tecnociência e à monológica da modernidade ocidental que supervaloriza modos de conhecer que suprimem o sujeito, suas formas de afetar e ser afetado, de ouvir o mundo e os outros e ser ouvido, de ver e ser visto, de aferir e se submeter à aferição de estar presente em espaços comuns com outros sujeitos. Afinal, se abrir para a leitura sensível da realidade significa tornar possível o aparecimento de mundos ignorados, silenciados, negados.

A consequência mais grave desse empobrecimento é a separação do mundo entre sujeitos e objetos, com finalidade de produzir conhecimento instrumental. Tomando a arte enquanto regime estético, como potencialmente política, o filósofo francês Jacques Rancière (2005, p. 21) redefine a política como o campo de reconfiguração da partilha do sensível: “A política consiste em reconfigurar a partilha do sensível que define o comum de uma comunidade, em introduzir novos sujeitos e objetos nela, em tornar visível o que não era visto e fazer ouvir como falantes os que eram percebidos como animais barulhentos”.

O CC se desenvolve numa série de exercícios individuais e coletivos executados semanalmente ao longo do quadrimestre. Esses exercícios, pensados como “dispositivos” similares ao que propõe o projeto de cinema e direitos humanos “Inventar com a Diferença” (MIGLIORIN, 2014),¹ consistem em gestos simples a serem realizados por cada estudante, que impliquem seu corpo e a observação atenta dos fenômenos associados a cada gesto, bem como a coleta das informações que decorrem dele. A execução desses gestos requer uma concentração, uma suspensão temporal, isto é, as condições necessárias da experiência sensível. (BONDÍA, 2002)

Essas experiências individuais e as informações coletadas são, em seguida, narradas e debatidas na turma, possibilitando um compartilhamento e uma abertura ao reconhecimento mútuo dos estudantes. Num segundo momento, é dada uma direção coletiva ao trabalho com uma atividade que abre para abordagens diferenciadas a partir da matéria e das informações coletadas no início da conduta do dispositivo. Essa segunda parte permite introduzir as experiências individuais e os conhecimentos adquiridos nelas em outros registros do saber e criar conexões inesperadas e potencialmente surpreendentes.

1 Os dispositivos estão assim definidos no Material de Apoio publicado pelo Projeto Inventar com a Diferença: “Dispositivos são exercícios, jogos, desafios com o cinema, um conjunto de regras para que o estudante possa lidar com os aspectos básicos do cinema e, ao mesmo tempo, se colocar, inventar com ele, descobrir sua escola, seu quarteirão, contar suas histórias”. (MIGLIORIN, 2014, p. 10) A transposição do modelo do dispositivo para as Experiências do Sensível retoma as noções de exercícios, jogos, desafios que se desdobram em reconhecimentos e conhecimentos.

Podemos citar como exemplos dos dispositivos um intitulado “da cor da terra” e um outro definido como “dança das folhas”. O primeiro se desenvolve com a seguinte sequência de gestos e atividades: é pedido a cada estudante recolher um punhado de terra de um lugar que lhe é particularmente importante e trazer, junto a esse punhado de terra, duas narrativas – uma que diz o porquê de sua escolha e outra que conta um evento do qual essa terra foi testemunha. As coletas de terra e as narrativas são apresentadas por cada estudante ao conjunto da turma e abrem para conversas e debates que dizem muito da identidade e da relação ao território de cada um(a). Num segundo momento, as diversas amostras de terra são dispostas em conjunto de modo a apreciar suas qualidades cromáticas, avaliando comparativamente tonalidades, valor e intensidade e, assim, exercitando a sensibilidade visual e refletir sobre a percepção das cores e a constituição das amostras de terra.

Para a “dança das folhas”, cada estudante deve, durante a semana, entre dois encontros, observar uma planta de seu entorno no ambiente em que vive, em diversos horários, reconhecer sua origem, nomeá-la, levantar seus usos e suas propriedades e recolher uma folha ou um galho. Essas experiências e conhecimentos são compartilhados na sala de aula. Em seguida, são propostas duas atividades coletivas: desenhar as folhas mostrando seus fluxos de crescimento, desenhos grandes que implicam gestos do corpo inteiro; e observar as folhas ao vento das árvores do *campus* e, com o corpo, tornar-se folha para, com um grupo de quatro ou cinco, compor um pequeno balé de folhas ao vento.

Diversos dispositivos, entre esses dois e outros, compõem, assim, um repertório que pode ser utilizado pelo professor que conduz as atividades, escolhendo os que mais lhe parecem corresponder à turma que ele acompanha, assim como os que melhor se adaptam aos seus próprios registros cognitivos e vividos. Podem ser abordadas questões relativas ao território, ao pertencimento, às conexões entre os sujeitos e o ambiente, às plantas, aos corpos, aos fenômenos luminosos, às cores, ao gosto, à visão, à escuta do mundo e à escuta mútua, à memória, aos saberes científicos, aos saberes tradicionais etc.

Variantes dos dispositivos propostos podem ser – e de fato são – inventadas pelos(as) professores(as) que conduzem as atividades, de acordo com as suas próprias sensibilidades, histórias formativas, registros e experiências... Assim, para a dança das folhas, um professor, sentindo que essa atividade corporal não teria êxito, propôs que a observação das folhas se desdobrasse na criação de *haikai*. Outro professor, a partir dessa atividade de escrita poética, desenvolveu uma produção gráfica com ilustrações. No final do quadrimestre, os estudantes podem, por sua vez, inventar novos dispositivos para experiências do sensível que eles testam entre si, enriquecendo, assim, o repertório.

Vale ressaltar que esse CC não é submetido a qualquer avaliação que resulte em nota. São simplesmente pedidos aos estudantes uma presença ativa e anotações, impressões, ilustrações, referências etc. consignadas em um diário de bordo num caderno ou num *blog*. A importância desse diário de bordo se

estabelece na possibilidade que ele propicia aos estudantes de escrever e elaborar uma reflexão sobre suas experiências pessoais e coletivas, os desdobramentos delas, as inquietações de sua entrada no ciclo de vida universitária, encontrando aqui as recomendações de Alain Coulon (2017) para uma prática da escrita num “diário de afiliação” como tática de aprendizagem no que ele denomina de “ofício de estudante”.

O que pode ser observado a partir dos diários de bordo redigidos pelos estudantes ao longo de suas experiências é que essa proposta muda – muitas vezes, radicalmente – a percepção que eles têm da vida universitária, da posição de cada sujeito e da comunidade estudantil frente ao saber acadêmico instituído, bem como do território ao seu redor e do que significa conhecê-lo, inclusive através da valorização dos saberes comuns e tradicionais que eles trazem consigo. Assim o estudante D.F.N. anota em seu caderno de bordo de 2015:²

Através desse componente, foi possível perceber a simplicidade e a magnitude das coisas que estão ao nosso redor, além de despertar em nós a sensibilidade em pequenos gestos cotidianos e explorar relações com a arte, natureza e cultura presentes dentro e fora do nosso território.

Por sua vez, a estudante R.S., concluindo suas anotações em seu diário de bordo de 2017, escreve:

A[fo] chegarmos ao final desse componente, pude perceber que, ao nos colocarmos no meio em que vivemos, sentimos a presença daquilo que não compreendíamos antes, trazendo à tona sentimentos antes não experimentados.

Essa reflexão nos diz, à sua maneira, como os estudantes reconhecem nas Experiências do Sensível uma dimensão maiêutica que não se estabelece na metafísica, mas num conhecimento corporificado, imanente e compartilhado a ser revelado através do sensível e dos sentimentos.

Reatar com a dimensão sensível da vida e do saber (COCCIA, 2010), para os estudantes ingressando na universidade, é se abrir para uma outra forma de entender o ensino “superior”. Encontramos aqui a proposta de Jorge Larrosa Bondía (2002, p. 20) em explorar “outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*”.

2 Um estudo pormenorizado dos surpreendentes diários de bordo produzidos pelos estudantes nos mais distintos formatos resta a ser realizado. Muitos optaram por criar *blogs*; outros realizaram verdadeiros objetos artísticos, relatando de forma criativa suas experiências; outros produziram textos corridos. É possível perceber que em todos há uma tentativa de imprimir alguma marca pessoal e sensível no relato reflexivo das experiências. Não sendo esse o objeto do presente texto, apresentamos aqui apenas trechos de alguns testemunhos representativos das apreciações finais dos estudantes. Optamos por ocultar os nomes dos autores dos diários de bordo para preservar suas identidades.

Os gestos simples que os dispositivos promovem buscam despertar um novo olhar, reflexivo e consciente, sobre as experiências possíveis no mundo sensível. Isso a partir da convicção de que o olhar corriqueiro que usamos comumente diante do real e a anestesia sensorial que nos é sugerida como adequada em nada propiciam, ajudam, a experiência do conhecer. É o próprio sentido dessa experiência que é ressignificado em cada dispositivo, o conhecer não sendo mais, necessariamente, a apreensão neutra e objetiva do que está fora de nós e não nos implica. De forma concreta e palpável, os estudantes são levados a fazer a experiência de algo afirmado dentro de uma visão pós-positivista de ciência: conhecer significa se conectar integralmente com a realidade a ser conhecida, assumindo que o que conhecemos é, antes de mais nada, a nossa própria relação, inclusive sensível, com ela. (SANTOS, 2005; VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003) O nosso ponto de vista, a nossa história, inclusive social, é que perpassa e constrói a forma como enxergamos, compreendemos e, por consequência, agimos diante das múltiplas realidades ao nosso redor.

As Experiências do Sensível propõem uma abordagem que inverte as relações estabelecidas entre os saberes e os sujeitos no mundo acadêmico. Ao invés de se fomentar – ou até exigir – uma separação com as tradições e saberes de origem de cada estudante, se propiciam experiências nas quais os percursos de vida e de formação e os afetos que constituem a parte sensível do saber de cada um(a) possam confluir e ser olhados pelo profundo valor que têm.

Naturalmente, essa proposta não deixa de provocar dúvidas e críticas por parte de docentes e discentes devido à radical diferença da proposta com relação aos cânones consolidados da formação superior. Ela fomenta questionamentos quanto à utilidade dessas experiências e ao seu potencial formativo, especialmente por parte de quem considera o único objetivo do ensino superior a formação profissional, com formato conteudista, e vê urgência em colocar os diplomados no mercado de trabalho. Ora, sem ignorar os imperativos econômicos e sociais e as inquietações dos estudantes em relação ao futuro, as Experiências do Sensível se colocam dentro de um conjunto de CCs da FG que têm por finalidade iniciar uma formação crítica cidadã necessária para toda e qualquer inserção qualificada no mundo contemporâneo. Essa perspectiva é reconhecida pelos estudantes mesmo quando demonstram estranhamento na apresentação do CC no início do quadrimestre. Ao final dele, concluem positivamente, assim como escreveu o estudante E.J. em seu diário de bordo de 2018:

Tô amando os componentes da formação geral.

E há quem diga que eles não têm utilidade [...].

Infelizmente, tais pessoas têm sérios problemas de percepção do mundo e, erroneamente, fazem juízo torpe de componentes que vão mostrando para a gente o significado da vida nas coisas corriqueiras do nosso dia a dia, como apreciar as folhas, plantas, flores e árvores ao nosso redor, saber dar importância da água que utilizamos e sentir a magnificação de sons que passam despercebidos na nossa rotina congelada e robotizada.

A EXPERIÊNCIA SENSÍVEL E A DESCOLONIALIZAÇÃO DO CONHECIMENTO

As Experiências do Sensível, em sua aparente simplicidade, se colocam, de fato, como uma proposta pedagógica crítica à epistemologia dominante. Reconhecemos que o saber canonizado nos moldes da ciência moderna como absoluto, desencarnado, neutro, indiferente ao lugar e aos contextos, com sua pretensão de objetividade e universalidade e com sua ambição de construção de conhecimentos, indiscutivelmente válidos e verdadeiros, foi – e ainda é – um dispositivo voltado à deslegitimação, inferiorização e, quando possível, ao silenciamento/aniquilação de muitos outros saberes, incluindo os ancestrais e tradicionais. (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2005) Esses saberes silenciados e inferiorizados não se pretendem neutros e absolutos, não buscam exautorar os demais com base em sua pretendida universalidade, mas, pelo contrário, são assumidamente situados, subjetivados e incorporados. Nesses casos, o conhecimento é experimentado e se produz atravessando o corpo e os sentidos, trazendo e compartilhando as trajetórias individuais e as marcas do social ao mesmo tempo. De acordo com Reinaldo Fleuri (2014, p. 103):

Torna-se, pois, necessária uma ressignificação epistemológica do conhecimento, que desconstrua o pressuposto moderno colonial da ‘universalidade’ das ‘ciências’ e considere as complexidades e as ambivalências produzidas no encontro entre os diferentes saberes e culturas.

Assim, as experiências propostas e vivenciadas no decorrer desse CC constituem um espaço de respeito a todos os saberes e às diversas formas de vivenciá-los e transmiti-los, preconizando os encontros de saber no sentido de uma abertura multiepistêmica. (CARVALHO, 2015) Essa abertura se faz necessária por dois motivos distintos e convergentes: pelo reconhecimento da forte presença das culturas afrodescendentes e indígenas na região sul da Bahia, território onde a universidade atua com vocação de integração popular; e, ao mesmo tempo, pelo reconhecimento de uma mudança epistemológica e paradigmática, que opera a destronização da ciência moderna enquanto único meio válido de conhecer e agir no mundo e acolhe a importância e validade de uma ecologia/encontro de saberes.

Esses encontros propiciam a construção paulatina de novas formas de se fazer/pensar ciência. Eles recusam a arrogância e a onipotência tecnicista; se abrem à escuta dos contextos, dos povos e das culturas que milenarmente habitam cada território; reconhecem seus próprios limites como constituintes de cada sistema cognitivo. As experiências propostas e vivenciadas abrem para outras formas de acesso aos conhecimentos e de construção de saberes, fazem surgir os inumeráveis e infinitos modos de conhecer e dar sentido ao mundo das tradições orais, das cosmologias indígenas e afrodescendentes, recolhem

e compartilham os saberes populares, desconstruindo a hierarquia predominante das ciências na academia, reencontram, talvez, o “pensamento selvagem”. (LEVY-STRAUSS, 1989) Reconhecem essas novas formas de se fazer ciência, que a realidade e sua racionalidade extrapolam e transcendem, em muito, a própria capacidade humana de compreender e conhecer. Estão dispostas a apreender com outros saberes, reconhecendo que suas formas de interrogar o mundo iluminam e cuidam de aspectos que a ciência moderna, em seu afã de previsão e de controle, negligenciou, subestimou, negou.

O desafio do CC Experiências do Sensível é o de abrir a universidade ao reconhecimento da presença ativa dessas culturas, dos saberes que elas carregam, da multiplicidade de raízes epistemológicas que as ligam a esse território, bem como das espiritualidades que emanam dele. Negar isso seria negar a verdadeira dimensão e o desafio de realizar a integração popular em sua dimensão justa. Abrir para outras epistemologias pela dimensão do sensível permite reconhecer o quanto elas perpassam a identidade dos(as) estudantes em sua chegada na universidade e como elas enriquecem e potencializam suas aprendizagens.

No entanto, e ao mesmo tempo, esse desafio implica uma importante desconstrução também dos próprios estudantes ingressantes, pois elas e eles – como a maioria entre nós – são imbuídos de uma cultura que separa e hierarquiza a “ciência”³ dos saberes que elas e eles mesmos, mas mais ainda, seus pais, anciões, pajés, raizeiras e curandeiras de todo tipo, carregam e partilham desde que tenham memória.

Acompanhando a reflexão de Arturo Escobar (2015, p. 6), nas culturas ancestrais, o saber não se isola nem separa de uma teia espessa de relações humanas e não humanas que produzem e reproduzem cotidianamente mundos, “ontologias relacionais”, através de ações, saberes, afetos e cuidados de todo tipo: “o que existe é um mundo inteiro que se atualiza minuto a minuto, dia a dia, através de uma infinidade de práticas que vinculam uma multiplicidade de humanos e não-humanos”. A ruptura que a ciência moderna operou com relação a essa modalidade de se pensar e praticar o saber é violenta. De forma humilde, minuciosa, as Experiências do Sensível buscam um caminho diferente.

CONCLUSÕES INCONCLUDENTES

Considerando que o CC Experiências do Sensível acontece durante o primeiro quadrimestre da FG na UFSB, ele representa um sinal muito forte e insolitamente

3 A “ciência” é o tesouro a se conquistar no território onde eles estão adentrando as novas universidades, sancionadas pelos governos Lula e Dilma, que acentuaram, em suas realidades, o caso de estudantes ingressando no ensino “superior”, muitas vezes os primeiros depois de gerações educadas de outras formas. De todo modo, que sejam os primeiros na família que acessam a universidade ou que originem de classe média, a desconstrução aqui apontada é igualmente crucial.

concreto de uma nova forma de se pensar e fazer a educação superior. Ele abre as portas aos estudantes recém-chegados, declarando a legitimidade dos saberes que incorporam e sugerindo a necessidade de

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Uma postura certamente inusitada se pensada a partir da costumeira arrogância da ciência, mas que interpreta a declarada crise da mesma trazendo à tona o encontro entre saberes como caminho para buscar novas respostas e saídas.

Ao mesmo tempo, as Experiências do Sensível contribuem significativamente para uma outra forma de afiliação à vida universitária, propondo diferentes rituais de início ao “ofício de estudante”. Ao permitir para os estudantes ingressantes experiências e formas de expressão compartilhadas que rompem com o formalismo e o distanciamento predefinidos comumente no ambiente universitário, esse componente gera solidariedade, aproximação, reconhecimento, comunidade, mas também, em algumas ocasiões, aceitação da distância e do conflito possível, que fazem parte da nossa realidade e que devem ser tratados na construção de uma comunidade estudantil propícia à emancipação de seus sujeitos.

Alain Coulon (2017, p. 1242), ao estudar possíveis processos de integração dos(as) estudantes ao novo ciclo de vida social e pessoal que se abre quando da sua entrada na universidade, nos alerta que: “A mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida”. As Experiências do Sensível definem, por sua vez, uma dinâmica diferenciada de acesso a uma multiplicidade de saberes através da aprendizagem prática das diferenças e da partilha do sensível.

Para os docentes que acompanham esse CC, ele representa tanto um desafio como uma oportunidade incomum. Na diversidade de suas formações, os docentes podendo pertencer ao campo das ciências da natureza ou das humanidades, das artes ou da saúde, o modo de abordar esse CC, a bagagem conceitual e de referências que cada um carrega torna o acompanhamento dos estudantes uma experiência diferente e única. As reuniões da equipe docente expõem essa diversidade de modo enriquecedor com troca de textos referenciais, de visões e de perspectivas, mas também de experiências no contato com os estudantes. Assim, a bibliografia de referência do CC se amplia com textos de pesquisadores-pensadores das mais diversas áreas. Inicialmente pensado a partir da filosofia e da estética, o compêndio referencial se estendeu à psicologia, educação,

antropologia, neurociências, musicologia, comunicação etc. Essa variedade de abordagens e de referências colocadas em jogo e em debate permite pensar como a realocação dos saberes no domínio do sensível rompe com a divisão entre conhecimentos e as barreiras epistemológicas estabelecidas pela ciência na era moderna. (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2003)

Mas, antes dessas muitas referências possíveis, as Experiências do Sensível requerem uma disponibilidade aos múltiplos afetos que são compartilhados na comunidade estudantil, uma escuta plena das muitas vozes que clamam ou se calam, uma abertura às várias formas de abordar e pensar o mundo e uma atenção às diferenças que irrompem inesperadamente. Não há como se assumir o tom professoral ou a posição hierárquica de detentor de conhecimentos a serem repassados para alunos. O que se tem é a possibilidade, ao se despir do manto do saber superior, de encontrar o Joseph Jacotot em sua experiência de “mestre ignorante” em prol da emancipação intelectual dos estudantes. (RANCIÈRE, 2002)

Concluindo, acreditamos que a proposta do CC Experiências do Sensível ainda tem muito para nos ensinar. Ela vai continuar abrindo caminhos de reflexão e prática ao mesmo tempo inovadores e coerentes com a vontade da UFSB de se construir como universidade territorialmente referenciada, popular e multipistêmica, capaz de dinamizar a realidade do seu território. As Experiências do Sensível se alimentam e retroalimentam a escolha inter/transdisciplinar dessa universidade que permite o encontro entre saberes, respeitoso das diferenças, e que potencializa a emancipação e a autonomia participante dos sujeitos, individualmente e em suas comunidades, com vistas a uma verdadeira educação democrática. (RANCIÈRE, 2005)

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 7 fev. 2020.

CARVALHO, José Jorge de; ÁGUAS, Carla. Encontro de saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL: APRENDIZAGENS GLOBAIS SUL-SUL, SUL-NORTE E NORTE-SUL, 2015, Coimbra. *Actas* [...]. Coimbra: Universidade Coimbra, Centro de Estudos Sociais. Coimbra, 2015. p. 1017-1027. v. 1 - Democratizar a Democracia.

COCCIA, Emanuele. *A vida sensível*. Tradução Diego Cervelin. Curitiba: Cultura e Barbárie, 2010.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, out./dez. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/141109/136196>. Acesso em: 7 fev. 2020.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. 3. ed. Curitiba: Criar, 2004.

ESCOBAR, Arturo. Territórios da diferença: a ontologia política dos “direitos ao território”. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 35, p. 89-100, dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/made/article/view/43540>. Acesso em: 7 fev. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. *Série-Estudos*, Campo Grande, n. 37, p. 89-106, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/view/771/650>. Acesso em: 7 fev. 2020.

LEVY-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. Tradução Tânia Pelegrini. Campinas: Papirus, 1989.

MIGLIORIN, César *et al.* *Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos*. Niterói: Editora da UFF, 2014.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. Estesia a experiência do sentido. *Cadernos de Semiótica Aplicada*, Araraquara, v. 8, n. 2, dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/casa/article/view/3376>. Acesso em: 7 fev. 2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIjano.pdf. Acesso em: 7 fev. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. A estética como política. *Devires*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 14-37, jul./dez. 2010. Tradução Augustin de Tugny.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.: Editora 34, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. *A mente incorporada: ciências cognitivas e experiência humana*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014. Disponível em: <http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2020.

PARTE IV

Instituição universitária descolonizada

CAPÍTULO 22

CONHECIMENTOS TRADICIONAIS E TERRITÓRIO NA FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA

ROSÂNGELA PEREIRA DE TUGNY

O ENCONTRO DE SABERES: NOVAS PERSPECTIVAS SOBRE AS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Queria falar sobre esses acadêmicos que vêm tirando a própria vida. Não sei se tenho o domínio disso – digo da academia, porque da vida essa eu mando bem. Há alguns anos, quando entrei em uma universidade para dizer sobre nossos saberes tradicionais, a minha primeira observação me incomodou muito: parecia que eu estava em uma sala de doentes, onde todos olhavam para minha mãe numa ânsia de se livrar daquele mal. O mais estranho foi que todos eles pareciam conosco, mas suas identidades tinham parado na casa dos avós. E eu fiquei sem entender, porque na rua eles tinham orgulho de estar ali, mas eles pareciam doentes. Então, eu comecei a observar o que era aquele lugar, e fiquei pensando nas cotas: falamos que elas estão prontas, mas não estão. As cotas estão prontas para serem burladas, trapaceadas pelos falsos pretos. E esse espaço tem consciência disso, porque, quando um jovem negro denuncia, ele é o réu, o prisioneiro de seus próprios direitos, que não são respeitados por essas

estruturas organizadas e dominadas pelo sistema que não nos inclui. Não sei se esse jovem era negro, mas me preocupo com nossos (tirando os falsos) negros ali dentro, quando entram nesse lugar, que, ao invés de formar pessoas, forma máquinas, para desafiar a própria natureza, e destruir toda tradição desses nossos. Antes, eu pensava ser um orgulho estar nesse lugar, hoje eu tenho medo, por saber que, quando nossos filhos entram nessa academia, só entram os corpos, toda sua identidade fica de fora, e que nós – povos tradicionais – temos que estar nas portas deste lugar para assegurar, quando nossos filhos saírem, que eles possam reencontrar o seu eu. Porque essa formação acadêmica é uma imposição desse sistema para que, ao invés de diploma, saiam de lá com suas cartas de alforria, e é só. Senhora academia dona dos saberes, mantenha nossos filhos vivos, é o mínimo que você pode fazer para nos comprovar da sua importância. Desculpa a escrita, mas precisava falar.

No dia 17 de maio de 2018, nos deparamos com esse texto publicado por Makota Kidoiale, Cássia Cristina, nas redes sociais. Makota Kidoiale organizou em 2017 o livro *Manzo, ventos fortes de um kilombo*, sobre a história, a vida e os saberes do Quilombo Manzo Ngunzo Kaiango, comunidade tradicional de matriz africana de nação bantu localizada no bairro Santa Efigênia, região metropolitana de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Cássia participou como assistente de Mametu Muiandê na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em 2016 e 2017 na disciplina Catar Folhas: Saberes e Fazeres do Povo de Axé; e como mestra, em 2017, na disciplina Pensamento e Ação Comunicacional em Comunidades Tradicionais.

Embora se trate de um brevíssimo manifesto, circunstancial, este texto contém profundas reflexões da mestra sobre quem somos, o que é a universidade para uma grande maioria de pessoas do Brasil e como ela age sobre os seres. Makota Kidoiale chega a desafiar de forma contundente a universidade a comprovar sua importância mantendo seus filhos vivos. Leio que sua frase final, esse clamor por manter vivos seus filhos negros, encerra dois sentidos: o da vida carnal e o da vitalidade espiritual, da relação dos jovens com os saberes dos anciãos e as formas de vida que prezam conservar. Makota denuncia a universidade formadora de máquinas e espectros que desafiam a “natureza” e destroem tradições, bem como os processos de fraude contra as cotas conquistadas pelos negros para acessarem isto que ela denominou “espaço”, um espaço historicamente reservado aos brancos da elite brasileira.

Seu breve *post* é um testemunho histórico de temas importantes da atualidade das universidades brasileiras:

1. a ameaça racista ao sistema de cotas conquistado há duas décadas pelos movimentos negros e indígenas para possibilitar o acesso de sua juventude às universidades públicas brasileiras, muitas vezes contando com a cumplicidade de gestores das instituições;

2. a crise que coloca em xeque a função das universidades públicas brasileiras com seu sistema de conhecimento que produz a destruição ecológica capitalista; e
3. por fim, a possibilidade inédita de uma mestra quilombola adentrar o espaço de uma das mais consagradas universidades federais do Brasil e produzir uma reflexão crítica sobre ela.

Em 2014, a UFMG instituiu o Programa Transversal de Saberes Tradicionais como resposta a uma experiência inicial que realizou em parceria com o Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa pelo programa Encontro de Saberes. Desde então, cerca de 46 mestres e aprendizes de cerca de 15 diferentes espaços geográficos espalhados nas mais distantes regiões do Brasil ministraram aulas em sete línguas indígenas e utilizaram os cantos e falas das matrizes africanas do ketu, de angola e do bantu. O programa é coordenado diretamente pela reitoria, indicando ser uma política prioritária dessa universidade, e permitiu que 20 cursos fossem oferecidos por mestras e mestres das comunidades tradicionais aos estudantes da UFMG desde o ano de 2015 até o primeiro semestre de 2018.

Assim como a UFMG, outras sete universidades brasileiras vêm experimentando formas de implantação da proposta de inclusão de mestras e mestres na docência do ensino superior. São elas: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal Fluminense (UFF) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em parceria; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Universidade Federal do Pará (UFPA), em parceria; Universidade Federal do Cariri (UFCA); Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB); além da Pontifícia Universidad Javeriana, da Colômbia. Outras estão em vias de implantar a proposta, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) e a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Desde que o programa Encontro de Saberes teve seu início na UnB em 2010, ele carrega a marca inequívoca de sua vocação descolonizadora e mesmo contracolonizadora, uma vez que conta com a agência e perspectiva de intelectuais negros, quilombolas, indígenas e assentados. Alguns trabalhos – como, por exemplo, os de Carvalho (2017), Carvalho e Flórez-Flórez (2014), Carvalho, Flórez-Flórez-Flórez e Martínez (2017), Carvalho e Águas (2015), Oliveira (2017) e Jardim (2018) –, sobretudo dissertações e teses de doutorado, vêm discutindo os impactos da presença desse corpo ainda pouco comum de docentes nas universidades brasileiras. Eles são de várias ordens, respondendo às críticas trazidas pelos estudos decoloniais, que discutem como o sistema educacional em todos seus níveis prossegue a empresa de destruição e submissão das subjetividades e corporalidades dos povos originários e diaspóricos, encontrando também a insatisfação de

um grande número de professores e pesquisadores das mais diferentes áreas de atuação, com os métodos e funções adotados pelo sistema universitário no Brasil.¹

O histórico epistemicida das universidades brasileiras se tornou mais evidente quando surgiram as licenciaturas interculturais indígenas e quando a política de cotas trouxe negros e indígenas para os diversos cursos de graduação. Se, por um lado, observava-se em estudos acadêmicos o empobrecimento cultural que dava base aos currículos das nossas universidades, foi apenas com uma relativa democratização do acesso ao ensino superior que essa ausência se fez eloquente. Os estudantes indígenas, os estudantes negros e quilombolas, os estudantes dos cursos de educação no campo, todos eles trouxeram questões e demandas para as universidades que os mestres de suas comunidades seriam os mais aptos a tratar. Por outro lado, a Lei nº 11.645/2008 instituiu a necessidade de uma formação em culturas e histórias afrodescendentes e indígenas nos currículos dos futuros professores. Com base nesse e em outros antecedentes, José Jorge de Carvalho (2016, p. 7) formula o nascimento do que viria a se formular como o Encontro de Saberes:

Uma proposta de resolução dessa crise epistêmica surgiu em 2005 e 2006 com os dois Seminários de Políticas Públicas para as Culturas Populares, organizados pelo Ministério da Cultura, ocasião em que os mestres e mestras tradicionais demandaram o direito de serem incluídos como docentes no ensino formal. Foi nesse contexto de reivindicação direta dos mestres que o INCT de Inclusão formulou, em 2010, com apoio do Ministério da Cultura, o projeto Encontro de Saberes, cujo objetivo principal é incluir renomados mestres e mestras das comunidades tradicionais brasileiras (indígenas, afro brasileiros, quilombolas, das culturas populares e dos demais povos tradicionais) nas universidades como professores, nas categorias de substitutos, temporários ou visitantes. Um dos distintivos do Encontro de Saberes é que os mestres e mestras ministram disciplinas regulares, valendo crédito, e não apenas oficinas ou cursos de extensão. Os mestres docentes ensinam em companhia de professores parceiros, especialistas nas disciplinas

1 O antropólogo José Jorge de Carvalho, coordenador do INCT Inclusão e autor do projeto Encontro de Saberes, vem desenvolvendo sua teoria em diversos artigos seus e em colaboração com pesquisadores parceiros: “Uma proposta de estudos culturais na América Latina: inclusão étnica racial, transdisciplinaridade e Encontro de Saberes” (2017); “Encuentro de Saberes: proyecto para descolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico” (2014), com parceria de Juliana Flórez-Flórez; “El encuentro de Saberes hacia una universidad pluriépistêmica”, com Juliana Flórez-Flórez e Mancel Martínez (2017); e “Encontro de saberes: um desafio teórico, político e epistemológico” (2015), com Carla Águas. Destacamos também a dissertação de Tautê Frederico Gallardo Marciel de Oliveira, *Projeto Encontro de Saberes nas universidades: uma leitura sociológica do diálogo entre distintas epistemologias*, defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2017, e a tese de Raoni Machado Moraes Jardim, *Educação intercultural e o projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico*, defendida em 2018 na UnB, bem como a monografia de Cassiano Vedana, intitulada *Brasil Afro-Índio: saberes de tradição oral na formação do professor de música*, apresentada na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) em 2017.

escolhidas, e com eles estabelecem diálogos e trocas de conhecimento, enriquecendo a formação dos alunos e as suas próprias.

EDUCAÇÃO E TERRITÓRIO: CAMINHOS DA IMPLANTAÇÃO DO ENCONTRO DE SABERES NA UFSB

Quando a UFSB realizou seu Primeiro Fórum Social, em 2015, convidando 12 segmentos da sociedade organizada a virem traçar prioridades para a construção de sua política pedagógica institucional, a demanda de inclusão das mestras e mestres foi expressa de forma clara pelas comunidades negrodscendentes e indígenas. Lemos no *Relatório do I Fórum Social da UFSB*, disponível em seu sítio eletrônico, as formulações:

1. Das “comunidades negrodscendentes” do *campus* Jorge Amado:²

Inserção de mestres dos saberes na universidade, não de forma pontual, mas de forma contínua; [e] Garantir a parceria e a aplicabilidade da lei 10639/2003 (ensino de história e cultura africana e afro brasileira) e 11645/2008 (História indígena e afro-brasileira) nas escolas e universidades, contemplando um diálogo com os mestres tradicionais e a cultura local. Os saberes dos povos tradicionais devem ser reconhecidos e equiparados nos currículos tais como os saberes científicos/acadêmicos, para além dos temas transversais; (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015)

2. Das comunidades indígenas do *campus* Jorge Amado:

‘Licenciatura Intercultural Indígena e progressão para pós-graduação nas comunidades, sendo que o corpo docente seja prioritariamente formado

2 Consta no texto de apresentação desse relatório: “A Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) realizou, ao longo de 2015, uma das mobilizações mais expressivas já organizadas por meio de um chamamento público promovido por uma instituição de ensino superior na região Sul do Estado da Bahia: o I Fórum Social da UFSB, com o tema ‘Universidade e Sociedade em Diálogo’. A UFSB criou como um dos seus órgãos superiores o Conselho Estratégico Social, no que se diferencia de instituições similares nacionais. Nos Conselhos Universitários da maioria das universidades existe uma representação da comunidade externa, muitas vezes com participação bastante tímida, uma vez que muitas questões discutidas neste fórum lhe são alheias. A criação de um Conselho Estratégico Social com alto grau de representatividade externa viabilizará um fórum permanente de discussões, com foco em questões amplas de relações entre a universidade e a sociedade em geral. Trata-se de órgão de caráter consultivo, contribuindo com análises e tendências de longo prazo referentes a processos macrosociais e políticos pertinentes ao desenvolvimento regional. O Conselho Estratégico Social, em articulação com a universidade, se encarrega da organização do Fórum Estratégico Social, que tem como objetivo discutir e propor políticas e projetos para a Região Sul da Bahia. Esse Fórum deve ocorrer a cada dois anos. Portanto, cumprindo as determinações contidas no seu Estatuto a UFSB organizou o seu I Fórum Social nos meses de julho, agosto e setembro de 2015, iniciando pelas etapas preparatórias regionais, realizadas nos municípios sede de seus campi, a saber, Itabuna (24 e 25 de julho), Teixeira de Freitas (31 de julho e 1º de agosto) e Porto Seguro (7 e 8 de agosto), e, para conclusão dos trabalhos, o Encontro Final do I Fórum Social da UFSB em Porto Seguro, de 14 a 18 de setembro de 2015”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015)

por povos indígenas' e 'Valorização e desmitificação da cultura indígena por meio de titulação e participação de mestres tradicionais na UFSB, como docentes da mesma' e dos Movimentos Socioambientais do Campus Sosígenes Costa: 'Processos formativos com as seguintes características: a) Valorização dos saberes, práticas e memórias comunitárias visando a preservação do direito intelectual das diferentes culturas da região – aspecto material e imaterial'. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2015, p. 22-23)

Assim, cabe-nos aqui propor o início de uma reflexão sobre como a UFSB, nos seus primeiros anos de implantação, interagiu com a proposta do Encontro de Saberes.

Muito embora a inclusão de mestras e mestres no corpo docente da UFSB não estivesse claramente pautada no seu *Plano Orientador*, cujo texto é ancorado na premissa conceitual de “ecologia dos saberes” e “epistemologia dos conhecimentos ausentes” de Boaventura de Souza Santos, seu texto propõe as ações: “criação de espaços que facilitem a penetração da ecologia de saberes”, a prática de uma “extensão ao contrário”, a “valorização” e a “criação de comunidades epistêmicas mais amplas” e a “promoção de diálogos” com “saberes que circulam na sociedade e igualmente a compõem”.

A ação política pode *criar espaços institucionais que facilitam e incentivam a ocorrência* e penetração da ecologia dos saberes. Por essa via, atuam alguns dos processos de promoção da cidadania ativa e crítica tão importantes na dinâmica social das sociedades contemporâneas. Trata-se de um movimento generalizado de busca e afirmação da democracia cognitiva, pois a injustiça social contém no seu âmago uma injustiça cognitiva. Esse movimento ocorre em escala global; os países periféricos, ricos em saberes não científicos, mas pobres em conhecimento científico, sofrem os efeitos de estratégias econômicas que, subsidiadoras de políticas fiscais multilaterais, destroem formas de produção e de sociabilidade de comunidades indígenas e camponesas, bem como seu meio ambiente. De modo análogo, isso afeta também os países centrais, onde os impactos negativos ambientais e sociais do desenvolvimento científico começam a entrar nos debates no espaço público, forçando o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos, leigos, filosóficos, de senso comum e mesmo religiosos.

Ao propor uma ‘epistemologia dos conhecimentos ausentes’ para introduzir uma análise crítica da noção de transição epistemológica, Boaventura apresenta um marco referencial de grande potencial para um projeto renovado de Universidade. No âmbito universitário, a ecologia de saberes pode produzir um movimento de revolução epistemológica, sendo assim considerada uma forma *de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade*.

A ecologia de saberes, metodologicamente, significa um aprofundamento do conceito de pesquisa-ação. *Acarreta vasta gama de ações de*

valorização, tanto do conhecimento científico quanto de conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a Universidade num espaço público de compartilhamento e produção de conhecimentos, no qual cidadãos e grupos sociais podem intervir fora de uma posição subordinada exclusivamente como aprendizes. Compreende, enfim, a *promoção de diálogos* entre saberes científicos ou humanísticos, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, das favelas, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental etc.) que circulam na sociedade e igualmente a compõem. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 25, grifo nosso)

A região sul da Bahia abriga expressiva população indígena e negra. O histórico colonizador deixou fortes marcas do preconceito étnico da região, fazendo com que uma significativa parcela de população de “nativos” – extrativistas, marisqueiros, pescadores, piaçaveiros e artesãos –, mesmo pertencendo a comunidades indígenas em sua origem, não se expresse enquanto tal. Existe rica e singular hibridação de modos de vida, de repertórios de mitos, cantos e danças, de matrizes religiosas, enfim, da forma de construir e significar atos sociais.

Dentro desse contexto, observamos na região um interessante paradoxo: se, por um lado, é tida como uma região de alta importância para as discussões sobre biodiversidade – um dos 34 pontos críticos que concentram cerca de 40% da biodiversidade terrestre ameaçada em apenas 1,4% da superfície do planeta – e sua importância para a conservação ambiental atrai o interesse de cientistas de todo o mundo, por outro lado, não tem sua diversidade cultural e epistêmica reconhecida no mesmo patamar de interesse.³ (MENEZES, 2012) A biodiversidade remanescente se relaciona diretamente à forte presença dos povos tradicionais, de seus saberes e conhecimentos neste território. Portanto, se esses territórios de implantação da UFSB são tidos como biodiversos e multiculturais, tal contexto se dá, é preciso dizer, em grande parte porque um modelo de ciência, de desenvolvimento e de vida comum não havia ainda chegado à região, com sua forma linear, evolucionista e sobretudo mercantilista de se impor aos modos de vida e socialidades do território. Ao contrário: os povos tradicionais dessa região e suas formas de cultivar, com seus conhecimentos sobre a floresta e seus sistemas comunitários permitiram a sobrevivência de suas comunidades, como também

3 Lemos em Menezes (2012, p. 13): “O conceito de *biodiversity hotspots*, os ‘pontos quentes’ da biodiversidade no planeta, foi formulado pelo Grupo de Estudos da Biodiversidade da TNC (*The Nature Conservancy*), em 1985, com objetivo de direcionar investimentos em conservação da biodiversidade para lugares onde se encontrassem as melhores relações de custo e benefício. Segundo Luis Gómez, ‘[...] mais de um terço da biodiversidade planetária se encontra concentrado em apenas 1,4% da superfície do mundo [...]; vinte e cinco áreas, as mais ricas, [foram consideradas] como ‘hotspots’ (GÓMES, 2000, [s.p.])”. No entanto, uma publicação intitulada *Hotposts Revisitados* apresenta um estudo atualizado no qual destaca as 34 regiões biologicamente mais ricas e ameaçadas do mundo.

a da biodiversidade do território, apesar do massacre dos povos originários e da violência escravagista.

Devemos ainda tratar essa questão a partir de uma nova consciência sobre a existência das florestas, seu cultivo e sua conservação. Estudos arqueológicos recentes realizados na Amazônia e no Parque Nacional do Xingu defendem que não existe e não existiu floresta virgem no momento da colonização portuguesa e espanhola nas Américas. Na realidade, esse mito de “floresta virgem” servia a:

[...] justificar e enobrecer o empreendimento colonial e escravocrata nas Américas. Mito que confortavelmente se desenvolveria em paralelo ao colapso de mais de 90% da população ameríndia causado pelo extermínio em massa ao longo de 1492 e 1750, e que deixaria grandes extensões de floresta no continente desprovidas de habitantes.⁴ (CANÇADO, 2017, p. 122)

Assim, caberia a uma universidade que pretendia se territorializar ao se implantar em uma região diversa não compreendê-la como um espaço vazio ou “virgem” de conhecimento e de formas de cultivo, manejo e vida social, como sempre foram tratadas as florestas tropicais e os povos tradicionais que as cultivaram.

O Decreto do Presidente da República nº 6.040/2007 estabelece a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável de Povos e Comunidades Tradicionais, que são:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, *utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição*. (BRASIL, 2007, grifo nosso)

4 O autor também coloca: “Como se não bastasse para desmistificar a floresta como ambiente inerte, vazio, deserto verde que se desenvolve sobre um solo pobre, as pesquisas de Anna Roosevelt, Michael Heckenberger, Eduardo Neves, dentre tantos outros, a partir de ruínas, geóglifos e análise de estratificação da floresta, apontam para a existência de uma paisagem antropogênica extensa e complexa com valas, estradas, pontes, terraplanagens, canais para navegação, tanques de criação de tartarugas, pomares e cultivos extensos, em um padrão disperse e multicêntrico. Essa lógica de ocupação ‘galática’, com padrões típicos de planejamento urbano em plena selva, os pesquisadores não hesitaram em chamar de urbanismo, se valendo inclusive de analogias com a baixa densidade e os cinturões verdes das cidades-jardim inglesas desenhadas por Ebenezer Howard no final do século XIX. A floresta que emerge das diversas versões multinaturalistas, desde a crítica xamânica de Davi Kopenawa e Bruce Albert ao urbanismo xinguano, não é passiva, neutral, muda e muito menos natural. Não é obviamente um meio ambiente (‘palavra de branco para o que já destruíram’) como um continente florístico e faunístico a ser conservado sem os indígenas. E não é um duplo primitivo do mundo urbano – um ‘ainda-não-cidade’ –, mas um pluriverso de seres, entidades e relações capazes de engendrar urbanidades de outras naturezas. A cosmopolítica amazônica é um artefato trans-específico e extensivo *projetado em reciprocidade* pelos indígenas que há milênios a habitam, juntamente com os seus coquilinos não humanos”. (CANÇADO, 2017, p. 124)

Esse decreto está em consonância com a Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais da Organização Internacional do Trabalho (OIT), adotada em 1989. Os conceitos básicos que norteiam a interpretação das disposições da convenção são: “[...] a consulta e a participação dos povos interessados e o direito desses povos de *definir suas próprias prioridades de desenvolvimento* na medida em que afetem suas vidas, crenças, instituições, valores espirituais e a própria terra que ocupam ou utilizam”. (RAMOS; ABRAMO, 2011, p. 8, grifo nosso)

As questões postas pelo *Plano Orientador* da UFSB apontam, nessa esteira, a centralidade da discussão e das ações a serem efetivadas e o aprofundamento da consciência sobre os embates assimétricos que determinam “verdades científicas” nos quais diferentes campos do saber são instituídos e valorizados em detrimento de outros:

A partir dessa ótica, a abordagem da problemática ambiental exige abertura e democratização da ciência, tanto internamente, através de perspectivas intertransdisciplinares que permitam a integração entre ciências, como externamente, *pelo reconhecimento da diversidade de outros saberes engendrados na apropriação social dos recursos ambientais, e da promoção do diálogo* entre esses saberes e os saberes científicos. Diante disso, a concepção de sustentabilidade, incorporada pela UFSB, relaciona-se ao reconhecimento dos distintos, e, por vezes, conflitantes, modos sociais de uso e apropriação dos recursos ambientais territorializados, bem como à *perspectiva da democratização e diálogo de saberes*. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 27, grifo nosso)

Assim, a leitura dessas premissas enunciadas no *Plano Orientador* da UFSB não poderia deixar margens para tergiversações sobre a necessidade de incluir, em todos os níveis de produção de conhecimento – ensino e pesquisa –, a participação efetiva das mestras e dos mestres das comunidades tradicionais dessa região como docentes regulares no ensino e na pesquisa. No entanto, seria necessário que tal inclusão fosse além da celebração de projetos em territórios indígenas, quilombolas ou assentamentos, transformando muitas vezes a hospitalidade dessas comunidades em *campi* avançados da universidade.

Além disso, há sempre o risco de que a consciência sobre a necessidade de “criação de espaços que facilitem a penetração da ecologia de saberes”, a prática de uma “extensão ao contrário”, a “valorização” e “criação de comunidades epistêmicas mais amplas” e a “promoção de diálogos”, como evocamos anteriormente, se torne apenas novas cartas de princípio que fazem rodar a produção dos mesmos atores, brancos, titulados pelo mesmo sistema das universidades, cada vez mais eurocêntricas e colonizadas. Esses processos perpetuariam a situação de vulnerabilidade socioeconômica e ambiental das mestras e dos mestres das comunidades tradicionais, muitos deles necessitando de proteção dos defensores de direitos humanos, ameaçados por viverem conflitos de luta pelo usufruto das suas terras tradicionais. Apenas a presença efetiva das mestras e dos mestres

em sala de aula, como autoridades do conhecimento, recebendo honorários justos, equivalentes aos de professores substitutos doutores, permite que se efetive um ponto de clivagem importante nas universidades brasileiras.

Passamos a fazer a teoria de uma prática, na qual nos tornamos aprendizes dos mestres e das mestras do território onde se implanta a universidade e na qual nossas experiências passam a ser motivo de observação e reflexão. Nossa perspectiva teórica e crítica passa a se constituir na experiência de profundas mudanças, não apenas pela abertura epistêmica que ela representa, mas pela presença irrepresentável, insubstituível e singular de cada mestre e mestra. Como colocam Carvalho, Flórez-Flórez e Martínez (2017, p. 191), “nem o professor universitário, nem o discípulo podem ensinar aquilo que o mestre ensina”. Só a presença das mestras e dos mestres nas universidades tradicionais, com a densidade de seus corpos, únicos, construídos nos seus territórios comunitários, nas disputas e na resistência aos ataques sofridos pelo avanço colonialista, só esses “tesouros vivos” trazem narrativas, métodos e parcelas da história local nunca antes experimentados nas universidades brasileiras.

CARTOGRAFIA DOS SABERES ENRAIZADOS DO SUL E EXTREMO SUL DA BAHIA

Desde o primeiro quadrimestre de abertura das portas na UFSB, em setembro de 2014, um coletivo de docentes se empenhou na introdução dessa experiência dentro de um componente curricular obrigatório para os estudantes ingressantes em Área Básica de Ingresso (ABI)⁵ intitulado Campo da Educação: Saberes e Práticas. A partir de uma cartografia realizada com o apoio de comunidades locais, 14 mestras e mestres foram convidados a ministrar aulas aos nossos estudantes recém-ingressantes. Com o intuito de trazer para este texto a justa dimensão da riqueza poético-epistêmica que existe no território sul baiano, expresso resumidamente a apresentação das mestras e mestres e as ementas de seus cursos, tais quais foram disponibilizadas naquele momento:⁶

5 Para uma discussão sobre a ABI, ver os textos “Saberes e tramas de uma formação docente decolonial”, na Parte II, e “Os Colégios Universitários e enraizamento territorial da UFSB”, na Parte III deste livro.

6 Vários colegas receberam as mestras e mestres nos componentes curriculares e participaram da construção dessa cartografia, das ementas e dos resumos biográficos das mestras e dos mestres. Ressalto o trabalho e o empenho das professoras Cynthia Barra, Francismery Silva, Denise Coutinho, Maria Aparecida de Oliveira Lopes, Lenir Abreu, Eliane Povoas e dos professores Francisco Nunes, Daniel Piotto e Augustin de Tugny na organização, pesquisa e sistematização do trabalho. Alguns parceiros da sociedade civil também colaboraram com a realização da cartografia inicial: Toni Ormundo (Cabrália), Associação Artimanha (Teixeira de Freitas), Terreiro Matamba Tombeci (Ilhéus) e Comunidade de Marambaia.

Módulo “Encontro de Saberes” na UFSB

Programação de Novembro / Dezembro de 2014

1. Comunidades tradicionais e a escola da Mata Atlântica

Reflexão sobre a relação entre os saberes tradicionais, agroflorestais e a produção orgânica na Mata Atlântica. Análise de técnicas da agricultura tradicional e da produção orgânica. A história da comunidade de Marambaia-BA, sua ancestralidade e os ciclos de desmatamento na região. A importância do reflorestamento para a sobrevivência do homem.

Mestre Edivaldo de Jesus Santos (‘Seu Edi’)

Edivaldo de Jesus é agricultor rural de áreas de preservação permanente. Domina diversas técnicas da agricultura tradicional e da produção orgânica. Conhecedor de saberes de interesse da Etnobotânica. Sabe que a floresta traz um aprendizado quando a gente quer ser envolvido com ela. Liderança e conhecedor da história local: ciclos de desmatamento e de recuperação da Mata Atlântica na região de Itacaré. Não domina a técnica da escrita alfabética. 46 anos. Nasceu na região de Itacaré. Sua mãe é quilombola. Para tentar melhorar de vida, saiu da comunidade e, em 1986, retornou à região, participando da luta para conquista do assentamento de Marambaia. Realizou o sonho de ter um pedaço de terra com direito regularizado. Mateiro.

2. Etnobotânica e poesia oral na Mata Atlântica

Descrição do conhecimento popular sobre a Mata Atlântica, saberes de interesse da Etnobotânica. Investigação sobre as possibilidades de parcerias produtivas e interculturais com órgãos ambientais, com o saber dos Engenheiros Florestais. Análises sobre a convivência pacífica e benéfica entre o turismo e a natureza. A poesia oral dos saberes da Mata Atlântica como estruturante do discurso do guia turístico e do roteiro de visitação.

Mestre Gilberto Alves de Lima (‘Seu Beca’)

Quase 80 anos. Mateiro, seu Beca é profundo conhecedor das plantas e das espécies animais da Mata Atlântica. Nasceu em Gandú, segundo seu relato, ‘foi rolando até cair na região de Itacaré’. Foi criado avulso na vida, perdeu a mãe com sete anos. Não frequentou escola formal. Versificador dos seres da floresta, é poeta oral. Atuou, ao lado de Dona Otilia, na luta para a implantação da Comunidade da Marambaia, assentamento rural. Puxou durante 5 anos sozinho uma roça de 25 hectares. Domina saberes de interesse da Etnobotânica e revela impressionante conhecimento intercultural, com histórico de parcerias produtivas com órgãos ambientais, com o saber dos Engenheiros Florestais. Criou uma das mais importantes trilhas de turismo ecológico da região: *Trilha da Janela de Gindiba* - conjunto *Cipó do Ó*.

3. Os povos, as vozes e as formas de re (ex) sistir com a floresta

Reflexão sobre a delicada relação entre o homem e a floresta no Brasil e, mais especificamente, na região do extremo sul da Bahia. Estratégias de organização política e poética para a valorização dos povos da floresta, dos homens que vivem e que fazem da floresta seu lar e seu modo de vida. Análise e reconhecimento da importância dos modos de vida, das tradições, das relações com a floresta e dos conhecimentos dos povos quilombolas de Marambaia e indígenas Pataxó. Os benefícios, os remédios naturais providos pela floresta. A história de Itacaré-BA, de sua gente. A história de Marambaia – BA e sua ancestralidade quilombola.

Mestra: Otilia Maria Nogueira (Dona Otilia)

Dona Otilia é descendente de escrava trazida de Angola, 73 anos. Vive em área de reforma agrária, na comunidade de Marambaia, no entorno do Parque Estadual do Conduru, no sul da Bahia. Filha de índio Pataxó. Acredita no retorno da Floresta, é conhecedora dos remédios da mata. Considera os pássaros, os morcegos, os juparás, doutores da floresta. Acredita que o melhor caminho seja o de cultivar o homem na terra. Evita em sua comunidade o uso de alimentos e remédios industrializados. Afirma que não existe um mal sem cura e que a cura para tudo está na floresta. Sabe que ainda há pouco conhecimento científico sobre os remédios da floresta. Sabe que as palavras têm poder, dão substrato de realidade ao mundo civilizado. Já publicou livros, ainda que afirme não dominar a escrita alfabética. Líder de sua comunidade, é poeta, conhece a força, a responsabilidade política e a arte das palavras. Faz parte de Conselhos e Diretorias de entidades no entorno do Parque de Conduru, o Instituto Floresta Viva, e participa também de Associações na Bahia que trabalham para o fortalecimento comunitário das Comunidades Quilombolas de Itacaré.

4. A cultura da Capoeira Angola

Introdução à cultura da Capoeira Angola, que está ligada aos rituais do candomblé, ambas importantes manifestações culturais dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas presentes na região sul da Bahia. Valorização das tradições locais voltadas para a terra, a natureza, a cosmologia dos referidos povos, por meio do jogo, da luta, da ancestralidade. Exercícios e movimentos corporais, musicalidade e tradição relacionados à cultura da Capoeira da Angola.

Mestre José Virgílio dos Santos (Angoleiro Mestre Virgílio)

Em Ilhéus, a Capoeira Angola tem como seu principal representante em atividade o Mestre Virgílio (José Virgílio dos Santos), que há mais de 70 anos exerce esta prática, carregando consigo um grande legado da Capoeira Angola. Iniciado na capoeiragem aos 9 anos de idade por Mestre Caranha, aprendeu o jogo com velhos capoeiristas, como os Mestres Chico da Onça,

Claudemiro, Álvaro, Elísio, João Valença e Barreto. Na década de 50, foi formado Contra-Mestre por Mestre João Grande. Mestre Virgílio foi fundador e primeiro presidente da União de Capoeiristas do Sul da Bahia – UCASUB, tendo posteriormente renunciado ao cargo. Atualmente, é presidente da Associação de Capoeira Angola Mucumbo (ACAM) e dá aulas de Capoeira Angola na Tenda do Teatro Popular e no Terreiro Matamba Tombeci Neto, em Ilhéus. Em 2007, lançou um CD com 20 composições de sua autoria, intitulado ‘Velho Angoleiro’, projeto este com fomento do edital Capoeira Viva. Em maio de 2009 e dezembro de 2010 participou de eventos na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) nos quais foi homenageado por sua contribuição à Capoeira Angola. Em 2011 foi contemplado com o prêmio *Viva Meu Mestre*, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Mestre Virgílio recebe grande reconhecimento por outros grupos de capoeira, sendo convidado todos os anos para participar de eventos de capoeira em outros municípios da Bahia e em outros Estados.

5. O sistema de conhecimento dos povos indígenas Pataxó HãHãeHãe e os desafios da contemporaneidade

Os saberes do povo indígena Pataxó HãHãeHãe e Tupinambá da Bahia. Apresentação dos modos de vida sociocultural nas relações com a terra, a floresta e o mar do povo indígena Pataxó HãHãeHãe, da região do extremo sul da Bahia. Cantos, mitologia e história recente dos povos indígenas da região com ênfase nas estratégias de sobrevivência dos Pataxó HãHãeHãe. Exame da importância da educação escolar indígena para crianças e adolescentes de aldeias recobertas pela escola intercultural, bilíngue, específica e diferenciada.

Mestra: Dona Maria Muniz – Maya Pataxó HãHãeHãe

Dona Maria Muniz, nome indígena Maya Pataxó HãHãeHãe. Filha de índios Pataxó HãHãeHãe, bisneta de índios Tupinambá da região de Olivença – Bahia. Professora da escola da aldeia Milagrosa, em Pau Brasil/BA. Importante liderança indígena regional. Recebeu em janeiro de 2014, homenagem da Secretaria de Educação do município de Pau Brasil pelo trabalho realizado em mais de 30 anos de docência intercultural. Tem livros publicados sobre os saberes tradicionais, a cultura e os modos de vida dos Pataxó HãHãeHãe. Dona Maria Muniz é, ao mesmo tempo reconhecida como uma liderança religiosa, cultural e política em sua comunidade, como uma liderança que se destaca nas políticas públicas de educação escolar indígena.

6. A riqueza do repertório mítico, poético e musical da religiosidade afro-descendente e a resistência do candomblé

Descrição das diferentes matrizes do candomblé a partir de aspectos como musicalidade, rituais, línguas, danças, vestimentas, ornamentos. O candomblé angola e sua história, seus mitos e suas lendas, seus rituais, sua

relação com os modos de produção e com a terra, sua estética (os toques, os cantos, as danças, as roupas, as miçangas, os adereços, etc.). Desmistificação de alguns fortes preconceitos relacionados ao candomblé e, consequentemente, aos afro-brasileiros. Os processos formativos do candomblé angola no Terreiro Matamba Tombenci Neto, fundado em 1885, localizado em Ilhéus. A importância da relação entre o candomblé e as festas sagradas e profanas da comunidade ao seu redor: a interação comunitária com o terreiro. O potencial formativo da cultura do candomblé na contemporaneidade. As tradições orais e as estratégias de valorização da cultura dos povos afro-brasileiros e africanos.

Mestra Mãe Ilza Rodrigues Pereira dos Santos (Mameto Mukalê)

Ilza Rodrigues Pereira dos Santos, Mameto Mukalê, é mãe de santo do Terreiro Matamba Tombenci Neto, fundado em 1885. Mãe Ilza foi fundadora e é a conselheira espiritual do Grupo Cultural Dilazenze, grupo de preservação da cultura afro ligado ao terreiro. Do mesmo modo, é a presidente de honra da Associação Civil do Terreiro de Matamba Tombenci Neto; conselheira espiritual da Organização Não-Governamental Gongombira de Cultura e Cidadania, também ligada ao terreiro, do Museu Memorial Matamba Tombenci Neto e da Galeria Fotográfica Inguékaitumba, situada no Terreiro. Foi, também, fundadora dos grupos afro Axé Odara e Lê-guêdepá, colaboradora do projeto social Batukerê, fundadora da SACI (Sociedade Anônima e Cultural de Ilhéus). Assim, Mameto Mukalê revolucionou o jeito de ser mãe de santo em Ilhéus interagindo com a comunidade, abrindo o seu terreiro para ensaios de blocos afros, afoxés, reuniões de moradores, festas comunitárias, realizações de palestras e debates sobre diversos temas. Ela continua, assim, uma tradição religiosa e familiar que fará, no ano que vem, nada menos que 130 anos e que prosseguirá com o auxílio de seus 14 filhos de sangue, 32 netos, 36 bisnetos e 4 tataranetos.

7. A religiosidade do candomblé: os orixás, as folhas e os processos de cura

Apresentação e explicação das principais estruturas que animam o sistema religioso, ecológico, linguístico, mítico, e curativo do candomblé. A cura pelas plantas e o manejo ecológico; as folhas e seus poderes, Ossãe. A culinária dos Orixás. O candomblé como forma de calibrar as potências e intensidades do mundo: porque Exu dentro do Axé. Os sentidos de Obaluaê e Ogum e sua relação com os enfermos. Os toques, os cantos e as danças. O candomblé e sua forma de lidar com o desafio das drogas no mundo contemporâneo. História do terreiro em Porto Seguro e processos de aprendizagem e experiências comunitárias e religiosas dentro do Candomblé.

Mestre Eliomar de Jesus Almeida

Eliomar cuida de seu terreiro de candomblé no bairro de Cambolo de Porto Seguro. A trajetória da sua vida de axé, se constitui numa rica cartografia,

passando por uma diversa linhagem de sábios formadores. Deu seus primeiros passos aos oito anos de idade, no terreiro de mãe Denise em Eunápolis, Bahia. Aos 18 anos conheceu o Ilê Axé Oxalá de mãe Maria de Oxalá e foi feito pela mãe Neti de Xangô com a participação do axogum da casa Cristiano de Xango (Abonin), com a orixá Logum Ede, também em Eunápolis. Foi quando recebeu o direito de dar seus primeiros passos no axé.

8. A medicina social e ecológica dos povos Pataxó do Sul da Bahia

Os povos indígenas compõem 23% da população do Sul da Bahia. Desenvolveram um conhecimento apurado da cura que, em total consonância com as formas de manejo ambiental e social, ainda hoje são ativas e eficientes para as crianças, jovens, adultos e anciãos. Muitas são as formas de se relacionar com as plantas para dela extrair suas propriedades curativas. Mas a arte de curar é sempre mais ampla, pois demanda uma estratégia de defesa do território, sem o qual não se pode ter acesso à mata, bem como envolve diversas formas de manter o grupo social com energia, unido e em alegria no convívio. Os encontros com a mestra Japira apresentarão o universo da cura indígena e o universo do aprendizado e transmissão deste saber, que envolve conhecer, reconhecer e conviver com as plantas, mas também rezas, segredos, cantos, e diz respeito ao reconhecimento de uma faculdade nata. Serão apresentadas as questões que envolvem o trabalho da pajé na realidade atual da aldeia Novos Guerreiros, situada em uma área de grande pressão imobiliária e presença ostensiva da indústria do turismo.

Mestra Japira (Dona Antônia Santana Braz) Aldeia Novos Guerreiros de Porto Seguro

Mestra Japira Nasceu em Barra Velha, filha de Alfredo Bras Santana e Sebastiana Santana. Casou-se com João Conceição dos Santos, artesão Pataxó, aos 14 anos, e tiveram 10 filhos. Mudaram-se para a Aldeia de Boca da Mata. Vivem atualmente em Coroa Vermelha. Japira aprendeu a curar com as plantas com sua avó Luzia e na vivência de seus próprios partos, dentre os quais, três realizou sozinha. Ao longo de sua vida intensificou o aprendizado da cura com as plantas. Faz diversos tipos de óleos curativos, como o de copaíba, de côco, de bicuíba. É muito procurada para tratar de pessoas da sua comunidade em Coroa Vermelha e vários visitantes de Porto Seguro.

9. Formas de permanência da prática milenar da cerâmica do Jequitinhonha

A tecnologia da cerâmica milenarmente praticada ao longo do rio Jequitinhonha até sua foz, em Belmonte. O uso e preparo de tintas, os desenhos, as técnicas de queima, os vários tipos de forno. O tempo de secar e o tempo da queima. O clima e o tempo no trabalho artístico. As formas. A relação do trabalho da cerâmica com a qualidade da água. O manejo ambiental para o uso da argila. As linhagens familiares e as formas de aprendizado.

Mestra Dagmar (Dagmar Muniz de Oliveira), de Belmonte

A ceramista Dagmar vive em Belmonte. É conhecida em toda região, em outras partes do Brasil e do mundo. Aos 74, com mais de 50 de experiência na olaria, mantém um atelier familiar, onde muitas peças são modeladas, com ênfase para grandes formatos, que muitos entendem como um ressurgimento, na beira do Jequitinhonha, da milenar tradição indígena das urnas funerárias. Nasceu em Una e se mudou para Belmonte aos 8 anos. Filha de uma mãe branca, oriunda de Porto Seguro e um pai negro, aprendeu a trabalhar desde cedo com as mãos. Ajudava a mãe, que era modista, fazia bonecas de panos e modelava os Reis Magos e demais personagens para o presépio de Natal. Assim, por iniciativa própria foi experimentando trabalhar as formas com a argila. Com a técnica tradicional do rolo, modela manualmente objetos pequenos e gigantescos, urnas, potes, vasos, jarras, ânforas, luminárias e esculturas, inserindo-se assim na tradição da cerâmica tupi-guarani e aratu. Usa diversos tipos de entalhes e decorações e o pintado com ta'wa natural. Iniciou diversos indivíduos na arte da cerâmica, principalmente os de sua extensa família. Alimenta o desejo de transformar sua olaria numa escola para jovens e crianças.

10. A carpintaria naval tradicional no Sul da Bahia

O encontro proporcionará o aprendizado da complexa e rica história das práticas de construção naval tradicional dos diferentes estaleiros navais existentes no sul da Bahia. Serão apresentadas as diferentes formas e modelos dos barcos de acordo com funções e formas de navegação. O mestre tratará das questões relacionadas ao uso das madeiras e o manejo ambiental. Serão explicitadas as técnicas de navegação e as mudanças nas formas de navegar, as diferentes escolas de carpintaria navais. Um trabalho prático será desenvolvido através da modelagem e montagem de uma maquete de embarcação

Mestre Lourival Ribeiro dos Santos, Louro.

Carpinteiro naval em Belmonte. Nasceu em Caravelas, foi criado em Prado e registrado em Alcobaça. Seu pai é Liberato Bernadino dos Santos foi estivador e sua mãe conhecia muitos trabalhos. Aprendeu a arte da carpintaria naval com José Isidoro dos Santos no estaleiro do Prado, desde os 13 anos. Constrói saveiros, barcos de pesca, hidrovês, e muitos outros. Além da construção naval, mestre Loureiro é conhecedor de todos os movimentos pesqueiros da região, passou por vários estaleiros navais entre Bahia e Espírito Santo e acompanhou as mudanças socioambientais da região. Hoje, seu Louro sonha em construir uma escola estaleiro naval em Santo Antônio para que seu ofício não seja esquecido.

11. Os desafios enfrentados pela juventude brasileira e as possibilidades formativas da prática da capoeira

As diversas origens dos movimentos que compõem a capoeira e os fundamentos da sua prática: a roda, os passos, a música, a roupa branca, os

instrumentos. As tradições da Angola, a capoeira Regional e as formas de transmissão do conhecimento. Aprendizado dos cantos da capoeira, introdução prática aos movimentos. A capoeira como forma de desenvolvimento emocional, cognitivo e sensível. Os projetos sociais desenvolvidos no sul da Bahia com a prática da capoeira.

Mestre Alan Santos da Silva

Mestre Alan Santos da Silva nasceu em Ibirapitanga, próximo a Itabuna, Bahia. Reconhece a capoeira como a Faculdade da vida. Chegou a Porto Seguro aos seis anos, entrou na capoeira aos 12, começou a ensinar aos 18 anos. Seu mestre foi Elio Chave Dias, que se tornou evangélico e desistiu da capoeira. Alan expõe, a partir de sua vida, os benefícios da prática da capoeira na vida do jovem e, portanto, se dedica intensamente a projetos sociais em Porto Seguro, buscando desenvolver nestes e nas escolas a integração social e o senso de coletividade com disciplina entre os jovens. Recebe alunos no Centro de Cultura vindos de Arraial d'Ajuda, de Vila Vitória, Parque Ecológico, Cambolo, Mirante. Muitos de seus alunos passam a fabricar o berimbau como forma de trabalho. Realiza cursos, junto com alguns de seus alunos, em diversos países da Europa.

12. Cartografias da cerâmica

Existe uma cartografia ainda pouco visível da cerâmica no Brasil, que aponta a qualidade das águas, as jazidas de argila e as trajetórias das práticas ancestrais de origem indígena e africana. A cerâmica indica igualmente sistemas de aprendizado coletivos e familiares e estéticas que aliam a utilidade dos objetos e o cuidado das formas. O aprendizado do trabalho com a cerâmica é ao mesmo tempo um aprendizado de relação com a matéria e os sistemas ecológicos que asseguram sua perenidade, mas também com suas condições de plasticidade: como adestrar a forma de um objeto levando em conta o grau de umidade do barro, sua granulação; como tirar proveito de suas cores; como lidar com a umidade do tempo; como queimar os objetos modelados para conferir a eles, ao mesmo tempo força e beleza, sem consumir abusivamente as madeiras de carvão. Todas estas são questões a serem apresentadas e vivenciadas pelo módulo que será ministrado por mestre Fernando. Por fim, será levado em conta como a economia do barro é totalmente dependente das condições climáticas, em uma região de chuvas espalhadas ao longo de todo o ano.

Mestre do Saber: Fernando José de França Paes

Fernando José de França Paes, pernambucano de 51 anos, descende de pelo menos três gerações de oleiros. Sua avó veio de Portugal, casou-se com um índio que também gostava de fazer potes, e ambos montaram uma cerâmica em Cabo de Santo Agostinho. Fernando era criança quando o pai levou a família para Camaçari, na Bahia, onde ficou por sete anos até descobrir uma boa jazida de barro em Medeiros Neto. Ali Fernando desenvolveu a habilidade ancestral de trabalhar e queimar o barro, e aos 18 anos já tinha

sua própria fábrica. Também em Medeiros Neto conheceu sua esposa, Darlene Araújo Paes, baiana de Itanhém, e tiveram uma fornada de filhos: Rudimiller (22), Jéssica (20) e Saulo (17). Mas o barro acabou e eles tiveram que se mudar para Teixeira de Freitas, uma cidade baiana em rápido crescimento. Num bairro de periferia quase desabitado eles montaram a Cerâmica João de Barro, mas nos primeiros anos passaram muitas dificuldades.

13. A biodiversidade dos manguezais

O trabalho do marisqueiro envolve um fino conhecimento da fauna e flora do mangue e das costas marítimas, bem como das correntes das águas e do clima. A prática extrativista tradicional envolve um delicado sistema de manejo ambiental para garantir a perenidade de espécies úteis e comercializadas como as ostras, os caranguejos, os sururus e os pescados em geral. O sistema da vida nos mangues envolve um conjunto de cantos e formas expressivas de vida social e uso de seus recursos para a construção de artefatos com o cipó, as formas das embarcações e até mesmo técnicas especiais de edificação com o barro/adobe. Todo este sistema – sociocultural e econômico será apresentado, explicado e experimentado pelos estudantes que trabalharão com mestre Pedro da Conceição.

Mestre: Pedro da Conceição Batista

Mestre Pedro da Conceição Batista é marisqueiro, pescador e possui ampla experiência e conhecimento sobre a fauna e a flora dos mangues da região, onde atua por mais de três décadas na prática extrativista de caranguejos, ostras, sururus e pescados em geral. Além destas atividades, este mestre também possui conhecimento e atua no âmbito da construção de casas de taipa (adobe/barro) assim como na confecção de artefatos (artesanato) produzidos com cipós que extrai do mangue.

14. Biodiversidade e conhecimentos da Mata Atlântica

A Mata Atlântica, com sua enorme riqueza e biodiversidade não foi encontrada ‘virgem’ pelos europeus quando aqui chegaram: é o resultado de milênios de intervenção humana. As plantas úteis (castanhas, cacau, madeiras de lei, plantas medicinais) proliferaram de forma diferencial a partir das técnicas do manejo dos povos originários que aqui viviam. Ainda hoje, os povos indígenas da região sul da Bahia perpetuam suas formas de conhecer e conviver com as matas e suas tecnologias de manejo ambiental. Por isto, a relação com os medicamentos, a fabricação de objetos, casas, canoas, as formas de ir e vir, as relações sociais, as linguagens de assovios, os cantos, as danças, a culinária, estão todas relacionadas à permanência de uma vida vigorosa da Mata. O módulo ministrado por um cacique e guia da mata, mestre Braga, permitirá aproximar os estudantes deste universo, traçando desde o histórico dos povos Pataxó da região de Barra Velha e Monte Pascoal e sua luta pela retomada do Parque, até o delicado e fino conhecimento dos

seus caminhos, com suas folhas, árvores, nascentes, cursos de água, pássaros, insetos, mamíferos, cantos, danças e mitos da mata.

Mestre do Saber: Oziel Santana Ferreira, mestre Braga

Braga é indígena Pataxó nascido em Barra Velha. Filho do grande mestre Manuel Santana e de dona Adélia Graciana. Aprendeu com seu pai os caminhos da mata, sendo conhecedor das plantas, quase tornando-se pajé. Faz xaropes e conhece muitos cantos apreendidos na mata. Com 18 anos entrou na luta dos Pataxó pelas retomadas e passou a integrar o corpo de importantes lideranças da região, tendo participado dos movimentos que fizeram a retomada do Monte Pascoal. É guia de trilhas dentro do Monte Pascoal e historiador.

Esse programa construído pelo coletivo de docentes parceiros, pelas mestras e pelos mestres participantes testemunha a singularidade e diversidade de saberes que compõem o território. Testemunha também a capacidade que essas mestras e mestres possuem na prestação de serviços comunitários. Seus saberes não se enquadram necessariamente nos componentes curriculares instituídos nos nossos Projetos Políticos de Curso (PPCs), são todos transversais e múltiplos, são todos inéditos e fazem todos parte de verdadeiros sistemas de vida e socialidade das comunidades locais ao longo dos séculos. Assim, com a presença desse singular corpo docente formado por mestras e mestres do território, ainda que por um pequeno quadrimestre, a UFSB se tornara “pluriepistêmica”.

Essa experiência teve vários desdobramentos e orientou a construção dos projetos político-pedagógicos de alguns cursos da UFSB que introduziram em seus currículos componentes curriculares voltados para o ensino-aprendizagem das mestras e mestres das comunidades tradicionais e populares. Os cursos de Bacharelado Interdisciplinar (BI) e a Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Artes e suas Tecnologias introduziram em um de seus ateliês obrigatórios o Encontro de Saberes, visando a presença direta de artistas de comunidades tradicionais e populares nas salas de aula junto aos nossos estudantes. Além disso, possui os componentes: Estéticas dos Povos Originários nas Américas; Estéticas Negrodscendentes; Poéticas Ameríndias no Brasil: Literatura, Cinema e Grafismo; Poéticas Negrodscendentes; Movimentos Artísticos e Linguísticos dos Povos Pré-Colombianos e Diaspóricos nas Américas; e Corporalidades Negrodscendentes no Brasil. Todos esses componentes, inovadores dentro do cenário dos cursos de Artes no Brasil, apontam o desejo de descolonizar a educação em artes, enriquecendo o cenário de repertórios artísticos, seus modos de ação e abrindo também portas para os professores negros e indígenas, mestres das artes populares e tradicionais como docentes.

Outras áreas do conhecimento também possuem ressonância com esse movimento do encontro e reconhecimento da alteridade. O BI em Saúde é um dos cursos de graduação da UFSB que fomentam, através de alguns componentes ofertados, o contato com outras epistemologias envolvendo seus estudantes

em reflexões e análises a respeito da diversidade de saberes. Junto à reflexão teórica, os discentes são levados a conhecer o território onde vivem, unindo teoria e prática ao fomento de uma curiosidade epistêmica.⁷ Outras possibilidades de implantação do Encontro de Saberes dentro do projeto de uma universidade popular e pluriépistêmica poderiam ser pensados dentro de cada proposta de curso, envolvendo os três ciclos de formação, e ainda na formação geral.

Um passo significativo a ser dado nesse sentido é a certificação das mestras e dos mestres por meio do instrumento do Notório Saber. Este permitirá que mestras e mestres sejam integrados ao corpo docente das universidades por meio de editais e dispositivos específicos, como o de professores visitantes ou substitutos. Representaria um avanço de grande alcance nas políticas de reconhecimento e valorização dos conhecimentos tradicionais, bem como no processo de descolonização das universidades brasileiras. Historicamente, o Notório Saber foi uma ferramenta utilizada no período de criação das universidades brasileiras sem que nenhum mestre negro ou indígena fosse incluído. Mais recentemente, algumas personalidades do mundo negro e indígena receberam títulos *Honoris Causa* de universidades brasileiras – como Mãe Stella de Oxóssi, Ailton Krenak e outros. No entanto, apenas a Universidade Estadual do Ceará (UECE) efetivou essa iniciativa em todo o país em agosto de 2016. Transcrevemos da página do INCT de Inclusão:

No dia 31 de agosto de 2016, a Universidade Estadual do Ceará (UECE), em articulação com a Secretaria de Cultura do Estado (SECULT), lançou o título de Notório Saber em Cultura Popular para os 59 mestres e mestras dos saberes tradicionais que já foram reconhecidos pela SECULT como tesouros vivos do Estado do Ceará e que por esta razão recebem uma bolsa vitalícia segundo Lei aprovada pela Assembleia Estadual Cearense. O ato firmado pelo Reitor da UECE Jackson Sampaio e o Secretário da Cultura Fabiano dos Santos Piúba representa a culminação de uma longa demanda, de escala nacional, pelo reconhecimento da importância dos mestres e mestras dos saberes tradicionais no elitizado e eurocêntrico universo acadêmico brasileiro.⁸ (CARVALHO, [201-])

7 Ver o texto “Caminhos pluriépistêmicos para educação e prática em saúde”, que trata precisamente de componentes curriculares e práticas da formação em saúde em diálogo com as mestras e os mestres do território.

8 “Entre outros, já são Doutores Honoris Causa os seguintes mestres: Bule Bule, pela Universidade Federal da Bahia; Dona Dalva, mestra do samba de roda, pela Universidade Federal do Recôncavo; Dona Raimunda, líder das quebradeiras de coco de babaçu, pela Universidade Federal de Tocantins; Raoni, líder indígena, pela Universidade Federal do Mato Grosso; Almir Naryamoga Suruí, pela Universidade Federal de Rondônia; Mestre Bimba, capoeirista, pela Universidade Federal da Bahia; Teodoro Freire, mestre de Bumba-meu-boi, pela Universidade de Brasília; Mestre Darcy do Jongo, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro; Mestre Salustiano, do Maracatu e do Cavalinho Marinho, pela Universidade Federal de Pernambuco; Mãe Stella de Oxóssi, mãe de santo do Ilê Axé Opô Afonjá, pela Universidade Federal da Bahia e pela Universidade Estadual da Bahia; Mestre Camisa, capoeirista, pela Universidade Federal de Uberlândia; Mestre João Pequeno, capoeirista, pela Universidade Federal da Bahia.

Um dos exemplos mais recentes foi a concessão do título (pouco comum, inclusive) de Professor Hono-

Em junho de 2018, a UECE, em colaboração com a Secretaria de Cultura do Estado (Secult), certificou mais 16 mestras e mestres da cultura popular. (QUEIROZ NETO, 2018) A política realizada entre a Secult e a UECE compreende Encontros anuais das Mestras e dos Mestres do Ceará e várias ações de fomento e proteção dos “tesouros vivos da cultura popular”. Esse reconhecimento e valorização das mestras e dos mestres estão inseridos numa política de salvaguarda e proteção do patrimônio cultural garantidas pelas Leis Estaduais nº 13.351, de 2003, e nº 13.842, de 2006. Ainda que altamente inovadora, essa política se circunscreve no âmbito do “patrimônio cultural”, sem apontar a inserção dos saberes tradicionais em diferentes áreas do conhecimento.

A construção universitária de um conhecimento plural, enraizado, que dialogue com os saberes do seu território e atravesse os limites instituídos no processo colonizador deverá encontrar uma dinâmica que ultrapasse a excessiva compartimentalização dos saberes e os modos administrativos redutores de reconhecimento e contratação de seus docentes. Atravessar por esses caminhos nos parece uma condição necessária para que se efetive a experiência de uma universidade verdadeiramente popular e pluriepistêmica.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO RELIGIOSA E CULTURAL MANZO NGUNZO KAIANGO. *Manzo, ventos fortes de um Kilombo*. Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2017.
- BRASIL. Decreto nº 6040, de 7 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 8 fev. 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 16 fev. 2020.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 16 fev. 2020.
- CANÇADO, Wellington. O que diriam as árvores. *Piseagrama*, Belo Horizonte, n. 11, p. 118-125, 2017.

ris Causa, em 18 de fevereiro de 2016, ao intelectual e líder político indígena brasileiro Ailton Krenak, pela Universidade Federal de Juiz de Fora, onde ele ensinou, como mestre docente, em disciplinas do Encontro de Saberes, em 2014 e 2016. É possível que a singularidade do título por ele recebido, que une reconhecimento político com afirmação de sua condição de docente, já seja uma antecipação dos seu futuro (e merecido) Notório Saber”. (CARVALHO, 2016)

CARVALHO, José Jorge de. Notório Saber para os Mestres Tradicionais: Uma revolução no mundo acadêmico. *Instituto Central de Ciências - Notícias*, Brasília, DF, [201-]. Disponível em: <http://www.inctinclusao.com.br/noticia/118/notorio-saber-para-os-mestres-tradicionais-uma-revolucao-no-mundo-academico>. Acesso em: 11 maio 2018.

CARVALHO, José Jorge de. Uma proposta de Estudos Culturais na América Latina: Inclusão Étnica Racial, Transdisciplinaridade e Encontro de Saberes. *In: ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do (org.). Estudos culturais: legado e apropriações*. Campinas: Pontes, 2017. p. 157-190.

CARVALHO, José Jorge de. *Sobre o notório saber dos mestres tradicionais nas instituições de ensino superior e de pesquisa*. Brasília, DF: INCTI, 2016. (Cadernos de Inclusão, 8).

CARVALHO, José Jorge de *et al.* The meeting of knowledges as a contribution to ethnomusicology and music education. *The World of Music*, Berlin, v. 5, p. 111-133, 2016.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: proyecto para descolonizar el conocimiento universitario eurocêntrico. *Nômadias*, Bogotá, n. 41, p. 131-147, 2014.

CARVALHO, José Jorge de; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana; MARTÍNEZ, Mancel. El encuentro de Saberes hacia una universidad pluriepistêmica. *In: CABRA AYALA, Nina Alejandra; RESTREPO, Camila Aschner (ed.). Saberes nômadias: derivas del pensamiento próprio*. Bogotá: Ediciones Universidad Central, 2017. p. 183-208.

CARVALHO, José Jorge de; ÁGUAS, Carla. *Encontro de saberes: um desafio teórico, político e epistemológico*. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL: APRENDIZAGENS GLOBAIS SUL-SUL, SUL-NORTE E NORTE-SUL*, 2015, Coimbra. *Actas [...]*. Coimbra: Universidade Coimbra, Centro de Estudos Sociais, 2015. p. 1017-1027. v. 1 - Democratizar a Democracia.

JARDIM, Raoni Machado Moraes. *Educação intercultural e o projeto Encontro de Saberes: do giro decolonial ao efetivo giro epistêmico*. Tese (Doutorado Ciências Sociais) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2018.

KIDOIALE, Makota. *Makota Kidoiale Cassia Cristina*. Belo Horizonte, 17 maio 2018. Facebook: <https://web.facebook.com/cassia.cris2012/posts/10211201531625964>. Disponível em: https://www.facebook.com/cassia.cris2012?hc_ref=ARQzvgIHP4Jv0d_Hkrdx9uSRUAvN4LvsuBqeQNf_vhDNXv-YJ7r-FHQrcNCB5iNg5M&fref=nf. Acesso em: 16 fev. 2020.

MITTMEIER, Russell A. *et al.* *Hotspots revisited: earth's biologically richest and most endangered terrestrial ecoregions*. Mexico City: Cemex, 2004.

OLIVEIRA, Tautê Frederico Gallardo Marciel de. *Projeto Encontro de Saberes nas universidades: uma leitura sociológica do diálogo entre distintas epistemologias*. 2017. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

MENEZES, Paulo Dimas Rocha de. *Território de cidadania: ensaios de gestão pública compartilhada na Mata Atlântica*. 2012. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

QUEIROZ NETO. Mestres e Mestras da Cultura do Estado são diplomados e Secult lança edital com novas vagas. *Portal do Governo do Estado do Ceará*, Fortaleza, 26 jun. 2018. Disponível em: www.ceara.gov.br/2018/06/26/mestres-e-mestras-da-cultura-do-estado-sao-diplomados. Acesso em: 3 nov. 2018.

RAMOS, Christian; ABRAMO, Laís. A Convenção 169 sobre povos indígenas e tribais. *In: ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção nº 169 sobre povos indígenas e tribais e Resolução referente à ação da OIT*. Brasília, DF: OIT, 2011. 1 v. p. 5-11.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014. Disponível em: <http://www.ufsba.ufba.br/sites/ufsba.ufba.br/files/Plano%20Orientador%20UFSB%20Final.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Relatório do I Fórum Social*. Itabuna: UFSB, 2015. Disponível em: http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Relato%CC%81rio-do-I-Fo%CC%81rum-Social-da-UFSB_Reunio%CC%83es-Preparato%CC%81rias-v.-mai-2016-1.pdf. Acesso em: 4 jul. 2018.

VEDANA, Cassiano Tissiani. *Brasil afro-índio: saberes de tradição oral na formação do professor de música*. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Música) – Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2017.

CAPÍTULO 23

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POPULAR E INTEGRAÇÃO SOCIAL NA FEIRA DA AGRICULTURA FAMILIAR

DIRCEU BENINCÁ

FREDERICO MONTEIRO NEVES

INTRODUÇÃO

A região do extremo sul da Bahia é marcada por processos históricos de exploração e colonização iniciados nesse território há mais de 500 anos. Assim, foram oprimidos sistematicamente corpos, culturas e mentes dos povos tradicionais, bem como a própria natureza. Chegamos aos tempos atuais com graves problemas relacionados à concentração da terra, ao desmatamento, à morte dos rios, à escassez de água, a extensas monoculturas – sobretudo de eucalipto –, às vastas fazendas de gado e um elevado contingente populacional em situação de vulnerabilidade e exclusão social.

De outra parte, o território compreende uma expressiva sociobiodiversidade, com a presença de vários grupos étnicos e movimentos sociais, entre os quais o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas e outras. O extremo sul baiano possui algumas áreas remanescentes de Mata Atlântica com grande variedade de espécies

biológicas, em especial na chamada Costa do Descobrimento. Na região de Teixeira de Freitas, o MST e as comunidades tradicionais estão empreendendo esforços no sentido de fortalecer a transição agroecológica para a produção de alimentos saudáveis.

Resultado de uma demanda histórica, mais recentemente, foi criada a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), com um de seus *campi* na cidade de Teixeira de Freitas. Trata-se do *campus* Paulo Freire, em homenagem ao destacado educador brasileiro. Vale observar também que a UFSB foi oficialmente instituída em 5 de junho – Dia Mundial da Ecologia e do Meio Ambiente – de 2013. A data remete ao compromisso de promover a sustentabilidade, a qual foi incorporada como um dos princípios norteadores desta universidade. Ademais, a UFSB apresenta, em seu *Plano Orientador* (PO), um conjunto de referências que busca “radicalizar” a concepção de extensão tradicionalmente inscrita nas universidades brasileiras, ao transformar esse “pilar” da vida universitária em um movimento orgânico da instituição.¹

Assim, motivados por essa nova possibilidade de fazer extensão universitária, entendida como integração social, elaboramos o projeto intitulado “Universidade e extensão popular: diálogos de saberes e práticas agroecológicas”. O mesmo está em execução desde outubro de 2017 com ações preparatórias à instalação da principal atividade sistemática, que é a Feira da Agricultura Familiar, a qual teve sua primeira edição no início de abril de 2018. A feira ocorre a cada 15 dias no *campus* Paulo Freire da UFSB, reunindo trabalhadores e trabalhadoras da agricultura familiar, membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral.

O referido projeto possui um conjunto de princípios que justifica a sua existência e orienta a sua prática. Entre eles, cita-se: a produção agroecológica, o respeito à biodiversidade e aos processos naturais que sustentam a vida; a economia popular solidária, que tem na comercialização direta uma das principais ações; a integração social; a ecologia de saberes; a soberania e a segurança alimentar; a educação popular, abrangendo a formação política e cidadã; a autonomia e a emancipação das comunidades da agricultura familiar; o consumo consciente e a responsabilidade com as práticas sustentáveis no pós-consumo.

Após problematizar o conceito tradicional de extensão universitária, este texto apresenta alguns elementos que caracterizam a visão popular e integrada de extensão, numa perspectiva interdisciplinar, pluriepistêmica e dialógica. Na sequência, busca relatar sinteticamente o formato da Feira da Agricultura Familiar, refletindo sobre o significado dessa experiência. Nas considerações finais, indica desafios para potencializar a racionalidade e a prática do amplo campo que compõe a agroecologia.

1 Na Parte I, esse tema é tratado nos textos “Universidade pública e integração social” e “Movimentos sociais e conhecimento emancipador”.

LEGADO DO SISTEMA COLONIAL

A lógica colonial se concretiza de muitos modos, assumindo feições próprias em cada contexto histórico e geográfico. Os projetos colonialistas resultam de racionalidades dominantes, conforme demonstram diversos autores, entre os quais Aníbal Quijano, Nelson Maldonado-Torres, Vandana Shiva, Frantz Fanon, Miguel Altieri, Enrique Leff, Carlos Walter Porto-Gonçalves e outros. A extensão universitária colonial é, por excelência, uma reprodução do modo de operar a colonialidade.

Enquanto o colonialismo se refere mais especificamente à exploração política, econômica e ambiental, a colonialidade atinge as dimensões do ser, do saber e da subjetividade, imprimindo condutas e práticas de submissão e passividade. A colonialidade fortalece a ideologia do capitalismo neoliberal a fim de manter sua hegemonia, impor seu controle e instituir a monocultura da mente. De acordo com Maldonado-Torres, ela funciona como um poder imerso, difuso e bem articulado no interior do mercado capitalista mundial. Segundo ele:

[...] apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007 apud OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18)

Ao atingir o âmbito da cultura e da consciência das pessoas, a colonialidade se constitui em uma fonte geradora de novas dinâmicas coloniais. Assim, no dizer de Maldonado-Torres, “respiramos a colonialidade” todos os dias. E a respiramos, ingerimos e absorvemos junto com os agrotóxicos, com os impactos insustentáveis do agronegócio, do consumismo, do fundamentalismo etc. A colonialidade fortalece duas contradições centrais do capitalismo, quais sejam:

1. a mais-valia, associada à exploração do trabalho e à exclusão social (dimensão socioeconômica);
2. a degradação da natureza, associada à desigual distribuição desses impactos e aos processos de injustiça ambiental (dimensão socioambiental).

Em sua principal obra publicada em vida, *Os condenados da terra* (2005), Frantz Fanon explica com clareza a sua concepção acerca da colonização. Para ele, a colonização é expressão da mais profunda forma de violência. “Desde o seu nascimento, está claro para ele [o colonizado] que esse mundo encolhido,

semeado de interdições, só pode ser questionado pela violência absoluta”. (FANON, 2005, p. 53) O autor concebe, portanto, a violência como o elemento central em todas as relações coloniais.

Para Shiva (2003), colonialidade corresponde às monoculturas da mente, ou seja, à afirmação de uma verdade única capaz, inclusive, de dizimar a biodiversidade em nome do desenvolvimento. Está, pois, na raiz dessa racionalidade o uso do território para fins de reprodução do capital, por meio da concentração de terras, dos monocultivos e do uso intensivo de agrotóxicos, desconsiderando a cultura camponesa e suas especificidades de relacionamento com a natureza e com a produção de alimentos. (ALTIERI, 2012)

Essa racionalidade nos legou uma crise sistêmica de proporções planetárias sem precedentes. (LEFF, 2006) O quadro geral das chamadas mudanças socioambientais globais modernas é composto por alterações climáticas, perda de biodiversidade, modificações dos ciclos biogeoquímicos do nitrogênio e fósforo, uso agressivo do solo, desigualdade social, entre outros. Após a Segunda Guerra Mundial, período denominado de “grande aceleração”, as sociedades humanas, sobretudo aquelas do capitalismo central, expandiram fortemente suas atividades em volta do planeta. (PORTO-GONÇALVES, 2006) Assim, os processos biofísicos foram alterados acima de sua capacidade de regeneração, impactando os ecossistemas e sua biodiversidade, bem como a ciclagem de carbono. (STEFFEN et al., 2015)

O SENTIDO DA EXTENSÃO DESCOLONIAL

Em se tratando da extensão universitária, o modelo assentado na lógica colonial predominou durante muito tempo e ainda se mantém em vários espaços. Tal modalidade se traduz na prática, criticada por Paulo Freire, de uma educação/extensão apassivada que engendra a opressão e a dominação. A educação colonialista é aquela marcada por relações autoritárias na transmissão de conhecimentos acadêmicos, impondo-se a condição de subalternidade aos “recebedores” desse conhecimento. O mesmo método pode ser adotado nos projetos e programas de extensão. De acordo com Freire (1992), o extensio-nismo antidialógico e mecanicista se constitui em uma invasão cultural que manipula, submete e domestica.

Na obra *Extensão ou comunicação?*, Freire (1983, p. 15) argumenta que o conceito “extensão” carrega um equívoco gnosiológico e prático na medida em que traz conotações de uma ação invasora. Assim, afirma: “[...] a expressão ‘extensão educativa’ só tem sentido se se toma a educação como prática da ‘domesticação’. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a ‘sede do saber’, até a ‘sede da ignorância’ para ‘salvar’, com este saber, os que habitam nesta”.

Segundo o autor, o equívoco consiste precisamente no fato de que a palavra “extensão” carrega a semântica de algo estático, dando a entender que se trata de

um processo orientado por uma via de mão única. Essa compreensão se traduz em práticas colonialistas e autoritárias que não contribuem para a construção da autonomia e da emancipação humana.

Em contraposição às racionalidades e ações colonialistas, ganham expressividade as reflexões descoloniais e as múltiplas práticas alternativas. Nesse sentido, Walter Mignolo (2008) ressalta a importância e a necessidade de instituir processos de descolonização, o que requer opção descolonial, desobediência epistêmica e fazer descolonial. Para ele:

[...] opção descolonial significa, entre outras coisas, *aprender a desaprender* [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial [...]. Pensamento descolonial significa também o fazer descolonial. (MIGNOLO, 2008, p. 290-291, grifo do autor)

De igual modo, Freire (1983) traz importante contribuição teórica e prática na perspectiva descolonial. Ao utilizar o termo “oprimido”, refere-se aos indivíduos, grupos e povos que foram e são “negados de ser” e privados de “ser mais”. De outra parte, aponta a necessidade de “ler o mundo” e construir uma pedagogia da autonomia e da libertação de todas as forças opressoras. Ele compreende a extensão como uma ação comunicativa capaz de enfrentar as formas de invasão cultural e de domesticação.

Na visão freireana, a comunicação – novo nome da extensão – concebe o outro como sujeito histórico, com um conjunto de valores que precisa ser respeitado. Em um ambiente dialógico, criam-se as condições favoráveis para a democratização do conhecimento acadêmico e dos saberes populares, bem como para o fortalecimento da cidadania ativa. Essa noção está em sintonia com a ideia de ecologia de saberes, sustentada por Boaventura de Sousa Santos (2005), que valoriza a pluralidade de saberes e de práticas. Em sua análise:

[...] a ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais (indígenas, de origem africana, oriental, etc.) que circulam na sociedade. (SANTOS, 2005, p. 76)

Segundo o autor, a ecologia de saberes configura uma forma de “extensão universitária ao contrário”, consistindo na abertura da universidade para aprender com as práticas sociais, nomeadamente com os camponeses, os indígenas, os afrodescendentes, os ribeirinhos, as mulheres, enfim, as camadas populares. Ela permite construir novos processos de libertação a partir da sociologia das ausências (SANTOS, 2008), ou seja, desde e com os que foram historicamente

oprimidos, marginalizados e excluídos. Trata-se de uma pedagogia/sociologia transgressiva da ordem estabelecida na medida em que não aceita a naturalização das injustiças e desigualdades sociais.

O pensar descolonial se traduz em novas concepções de vida e de relação com o cosmos, como a noção do bem-viver adotada pelas comunidades indígenas da América Latina, o que constitui uma mudança de paradigma em relação ao conceito de viver melhor ou de bem-estar da sociedade de consumo. Na visão de Boff (2009, tradução nossa):

O 'viver melhor' supõe uma ética do progresso ilimitado e nos convida a uma competição com os outros para criar mais e mais condições para 'viver melhor'. No entanto, para que alguns possam 'viver melhor', milhões têm e tiveram que 'viver mal'. É a contradição capitalista. Pelo contrário, o 'bem viver' aponta para uma ética do suficiente para toda a comunidade, e não somente para o indivíduo [...]. O 'bem viver' nos convida a não consumir mais do que o ecossistema pode suportar, a evitar a produção de resíduos que não podemos absorver com segurança e nos incentiva a reutilizar e reciclar tudo o que temos usado. Será um consumo reciclável e medido. Então não haverá escassez.

Trata-se de viver de maneira saudável, com o necessário, sem excessos, a fim de que todos – tanto as presentes quanto as futuras gerações – possam ter o suficiente para bem viver. Essa perspectiva considera fundamental viver em sintonia e harmonia com o meio ambiente e com as pessoas. O bem-viver incorpora a racionalidade descolonial e sua respectiva práxis, como a agroecologia, que configura um novo jeito de viver, conviver, produzir, trocar, consumir e tratar os resíduos. Ao valorizar a sociobiodiversidade, ao promover a pedagogia da autonomia e da libertação e ao fomentar a cidadania ativa, a agroecologia representa um novo jeito de ser e estar no mundo.

A construção de um modo de fazer descolonial e, particularmente, de um modo de fazer extensão como ação comunicativa e emancipatória implica, em primeiro lugar, ter coragem para desconstruir as lógicas coloniais que vigoram nos espaços universitários. Requer um esforço no sentido de superar a normalidade das práticas unilaterais de “levar”, “estender”, “depositar” conhecimentos construídos no interior das universidades para fora de seus muros. Extensão descolonizada é aquela que opera como integração de todos os envolvidos, como fazer conjunto, comunicação permanente, aprendizagem mútua, construção coletiva e emancipação social.

No PO da UFSB e em diversas de suas ações, verificam-se esforços para promover processos e práticas descoloniais. Entre esses esforços, está a construção de mecanismos para garantir o ingresso e a permanência de estudantes historicamente excluídos da educação superior. Além disso, constam diversas iniciativas de articulação efetiva da universidade com a sociedade, destacando-se o Conselho Estratégico Social (CES). Trata-se de um órgão consultivo

da universidade, com participação de representantes da sociedade, que tem como objetivo se constituir em

[...] alto grau de representatividade externa viabilizando um fórum permanente de discussões, com foco em questões amplas de relações entre a universidade e a sociedade em geral [...], contribuindo com análises e tendências de longo prazo referentes a processos macrossociais e políticos pertinentes ao desenvolvimento regional. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 84)

Como espaço privilegiado de diálogo entre a UFSB e os territórios onde a instituição está situada, o CES tem papel fundamental no sentido de ajudar a consolidar os compromissos de uma universidade popular, conforme defendida por Anísio Teixeira. A participação ativa dos membros do CES na proposição e acompanhamento de políticas e ações da UFSB pode contribuir significativamente para que a extensão, em especial, se fortaleça enquanto processo de integração social em vista do desenvolvimento regional.

Em seu plano pedagógico, a UFSB propõe forte articulação entre extensão, ensino e pesquisa. O PO da instituição indica, entre outros, os Programas Integrados de Pesquisa, Extensão e Criação (Pipec), que são núcleos operacionais de pesquisa, pós-graduação, educação e extensão integrados às estruturas das unidades acadêmicas. Esses programas preveem o uso de metodologias ativas, que buscam posicionar os estudantes no centro do processo de produção e disseminação de conhecimento.

AGROECOLOGIA E A FEIRA DA AGRICULTURA FAMILIAR

A agroecologia se constitui em um campo privilegiado para atuação da universidade. Como tal, ela não se restringe à aplicação de técnicas para produção de alimentos sem agrotóxicos; inclui o cultivo coletivo da terra, a preservação dos ecossistemas e da biodiversidade, o exercício da comercialização direta e da economia popular solidária, o consumo consciente, o destino e o tratamento adequado dos resíduos. Em síntese, trata-se de diversas práticas integradas, sustentáveis e educativas associadas à consciência crítica acerca do modelo de sociedade hegemônica.

O objetivo central da agroecologia é a sustentabilidade social e ambiental. Conforme Enrique Leff (2002 apud GUHUR; TONÁ, 2012, p. 59), agroecologia é um conjunto de saberes e fazeres de povos originários e de camponeses que incorporam princípios ecológicos e valores culturais às práticas agrícolas que, com o tempo, foram desecologizadas e desculturalizadas pela dinâmica do capitalismo e da tecnificação da agricultura.

No extremo sul da Bahia, os movimentos sociais do campo, notadamente o MST, propõem e buscam exercer a agroecologia, preservando saberes ancestrais

e a sociobiodiversidade. Ao resistir frente ao modelo de produção baseado na concentração da terra, nas monoculturas de larga escala e no uso intensivo de agrotóxicos, a agroecologia representa uma nova proposta de vida.

Entre outras, a agroecologia possui três importantes dimensões a serem consideradas:

1. Técnica: centrada na produção de alimentos com uso de tecnologias não rivais à dinâmica de funcionamento dos ecossistemas;
2. Política: baseada na construção de outra lógica de relacionamento dentro da sociedade e com os sistemas naturais, o que configura uma proposta política descolonial com valores distintos aos do capitalismo neoliberal;
3. Espiritual: a agroecologia reposiciona a natureza como ente maior do que as sociedades humanas, de que somos parte e à qual devemos respeitar e cuidar.

Da compreensão acerca da importância da agroecologia, particularmente na região do extremo sul da Bahia, surgiu a ideia de criar a Feira da Agricultura Familiar. Trata-se de um projeto de extensão universitária que almeja promover a articulação e integração virtuosa entre a UFSB, movimentos sociais do campo, comunidades tradicionais e a sociedade em geral. Em especial, pretende fortalecer a agroecologia com as diversas dimensões e interfaces que essa proposta inclui.

O projeto da feira foi construído pelos autores deste texto em parceria com lideranças do MST, com representantes do Território Extremo Sul e do Sindicato dos Bancários de Teixeira de Freitas – entidade apoiadora. Dentre os participantes das reuniões que foram realizadas, constituiu-se um grupo para planejar e coordenar as atividades da feira. Além do grupo gestor, participam regularmente do projeto 15 estudantes da UFSB. Os mesmos colaboram na organização da infraestrutura, bem como na definição e realização de atividades diversas que ocorrem nos dias da feira.

A primeira edição da feira aconteceu no dia 6 de abril de 2018. Sua periodicidade é quinzenal. A participação, tanto de feirantes quanto de pessoas interessadas em adquirir produtos da agricultura familiar, é muito variável. Essa variação está vinculada a diversos fatores, entre os quais: a produção, dependente das condições climáticas, sobretudo de chuva; a disponibilidade de transporte dos produtos desde o local da produção até a feira; a possibilidade de os produtores comparecerem nas datas das feiras, em virtude de outras atividades das quais participam; a divulgação da feira e a capacidade de mobilização da sociedade.

Os(as) feirantes são agricultores(as) do MST e de comunidades quilombolas, membros de cooperativas de artesanato, entre outros(as) parceiros(as) do município de Teixeira de Freitas e região. Porém, o projeto prevê que produtores ligados a comunidades indígenas e outras também exponham seus produtos, uma

vez cultivados com base na agroecologia. Entre os frequentadores da feira como interessados em adquirir produtos *in natura* ou cozidos – no almoço colonial que geralmente é servido no local – e/ou participantes de debates, oficinas e atividades culturais e artísticas, estão professores, técnicos e estudantes da UFSB e de diversas instituições de educação, bem como a sociedade em geral.

A cada edição da feira, em média, são instaladas 15 barracas, normalmente uma por família, nas quais os agricultores expõem seus diversos produtos para a venda. Entre 50 e 70 pessoas comparecem em cada feira para adquirir os produtos da agricultura familiar. Entretanto, em algumas vezes, a participação ultrapassou 100 pessoas. A atração de maior público deveu-se à realização de debates sobre temas como agroecologia e agrotóxicos, com a presença de estudantes da rede pública de ensino. Em uma de suas primeiras edições, a feira reuniu mais de 200 pessoas, considerando-se a participação especial de um grupo de crianças indígenas e alunos de uma instituição educacional da cidade por ocasião do lançamento de um livro sobre literatura infantil, de autoria de uma professora da UFSB – *campus* Paulo Freire.

As trocas materiais e imateriais são carregadas de simbolismo e constituem a essência desse projeto. A feira se propõe ser um espaço-tempo de diálogo, buscando ir além da simples comercialização de produtos agroecológicos. As diversas atividades que são realizadas, como exibição de documentários, palestras, debates e outras, problematizam temas do cotidiano e aprofundam a ideia de que a agroecologia é uma proposta viável e fundamental para a produção de alimentos sem químicos e agrotóxicos, para a subsistência dos trabalhadores do campo, para o reequilíbrio dos ecossistemas e para a promoção da saúde das pessoas.

Outro elemento importante desse projeto é a construção coletiva tanto dos espaços físicos quanto dos instrumentos de gestão e organização da feira. Essa metodologia remete à ideia da ecologia de saberes e da extensão como integração ou comunicação, em que as ações são desenvolvidas de forma conjunta e compartilhada entre os coordenadores e a equipe gestora da feira, estudantes e técnicos da UFSB envolvidos com o projeto, membros do MST e de entidades apoiadoras.

A feira funciona em um local privilegiado, junto ao Centro de Formação em Saúde, no *campus* Paulo Freire da UFSB, na cidade de Teixeira de Freitas. O local é amplo, bem arborizado, de fácil acesso, contíguo à Avenida Presidente Vargas – principal via urbana –, ao lado da Policlínica. A localização favorece, inclusive, a que se estreitem os laços causais entre agroecologia e saúde.

Antes do início das atividades da feira, foi realizado um mutirão de limpeza da área por um grupo de trabalhadores do MST, juntamente com alguns estudantes da UFSB e os proponentes do projeto. Devido à inexistência de uma cobertura que pudesse abrigar atividades diversas, foi construído provisoriamente, por membros do MST, um galpão coberto de lona e outros materiais de baixo custo. Em seguida, o mesmo foi adaptado para “auditório rústico” pela equipe de estudantes e professores do projeto. Os bancos, com capacidade de acolher 100 pessoas sentadas, foram feitos com paletes de madeira.

No que se refere aos instrumentos de gestão, o grupo que coordena a feira elaborou um regimento interno no qual constam os princípios, objetivos e condições gerais para o ingresso e atuação de feirantes. O regimento também estabelece que os feirantes devem assinar um termo de adesão, no qual se comprometem a estar de acordo com os princípios da feira e se responsabilizam a garantir a oferta de produtos de origem agroecológica.

O projeto da feira vem mobilizando a sociedade local e regional. As oficinas, debates, palestras, rodas de conversa e demais atividades de formação constituem-se em momentos privilegiados. Na maioria das vezes, são as vozes de fora da universidade que mais se expressam, contribuindo com a formação da comunidade universitária, das escolas públicas da região, dos próprios feirantes e demais sujeitos que frequentam a feira. Além do MST, catadores de materiais recicláveis de Teixeira de Freitas têm marcado presença significativa no espaço da feira.

Atualmente, esse projeto mantém diálogo com vários Componentes Curriculares (CCs) da UFSB, ainda sem um planejamento sistemático. Porém, há grande potencial de ampliação dessa atuação, principalmente nos CCs da chamada Formação Geral (FG).² Desse modo, a feira pode ser um campo de integração entre a universidade e a sociedade, bem como dentro da própria universidade, promovendo a interdisciplinaridade, a articulação necessária entre teoria e prática e as devidas conexões entre ensino, pesquisa e extensão.

Vale ressaltar que o exercício de integração social realizado por intermédio da Feira da Agricultura Familiar já frutificou, resultando na elaboração colaborativa de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Agroecologia e Educação do Campo. Esse curso nasceu a partir do diálogo com os movimentos sociais, a Escola de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto; a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* X; e o Instituto Federal Baiano (IFBaiano), *campus* Teixeira de Freitas. O curso já foi aprovado e está em funcionamento. Ele se propõe a contribuir com a formação crítica e socialmente situada dentro de duas áreas importantes do conhecimento. Assim, amplia-se ainda mais a integração social iniciada pela Feira da Agricultura Familiar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar aqui limitações da extensão universitária tradicional em dar conta da complexidade dos processos que atravessam a nossa

2 A FG faz parte da etapa de formação inicial dos estudantes da UFSB. De acordo com o PO da instituição, “a etapa de formação geral, prévia aos percursos formativos, tem a finalidade de promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 39) Ver todos os capítulos da Parte III deste livro, “Formação Geral, formação cidadã”, que trata especificamente da FG.

contemporaneidade. Ao reproduzir práticas colonizadoras nos territórios onde estão inseridas as universidades, esse modelo desconsidera a diversidade epistêmica, ecológica e cultural e reduz os sujeitos externos à universidade a meros receptores do conhecimento acadêmico.

Em contraponto, a extensão universitária popular, tratada neste texto como sinônimo de integração social, busca estabelecer canais de diálogo entre a universidade e a sociedade, num processo dialético no qual as distintas formas de pensar e de se relacionar em sociedade e com a natureza são consideradas fundamentais. Desse modo, tanto o conhecimento acadêmico quanto as racionalidades populares podem confluir para a construção de uma universidade capaz de romper com o ciclo do colonialismo.

A proposta da agroecologia e as práticas que a colocam em movimento apresentam potencial emancipatório para os trabalhadores do campo e para as populações urbanas. Ao questionar a racionalidade neoliberal e os impactos socioambientais que ela produz, a agroecologia aponta para a necessidade de uma nova relação entre os seres humanos e destes com a natureza, exigência crucial para a continuidade da vida no planeta. Trata-se de um novo paradigma civilizatório, baseado no respeito e valorização da sociobiodiversidade, dos ciclos da natureza e das culturas alimentares tradicionais; na alimentação saudável e no fortalecimento dos vínculos dos(as) agricultores(as) com seus territórios.

As racionalidades libertadoras requerem uma integração permanente entre campo e cidade, numa retroalimentação com benefícios mútuos. Essas racionalidades adquirem uma potencialidade ainda maior quando associadas à proposta da educação do campo e de universidade popular, como referido no presente texto, da qual a Feira da Agricultura Familiar é uma pequena, mas exitosa experiência. Ela se constitui em um espaço de trocas diversas, tendo a universidade como sujeito articulador.

Além de ser uma experiência de extensão universitária popular e de integração social significativa, a feira representa uma maneira de incentivar a produção, a venda e o consumo de alimentos agroecológicos na região. A proposta em curso demonstra uma série de benefícios, bem como de desafios e potencialidades. No que tange à UFSB, enquanto instituição demandada por movimentos sociais e organizações populares, além de apoiar a realização da feira, poderá desenvolver outros projetos de extensão e de pesquisa, bem como o ensino nos diferentes cursos, no sentido de promover a saúde, potencializar o modelo agroecológico e contribuir para a sustentabilidade regional.

REFERÊNCIAS

ALTIERI, Miguel. *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. São Paulo: Expressão Popular; Rio de Janeiro: AS-PTA, 2012.

BOFF, Leonardo. ¿Vivir mejor o «el buen vivir»? *América Latina en Movimiento*, Quito, 30 mar. 2009. Disponível em: <http://www.alainet.org/es/active/29839>. Acesso: 22 fev. 2020.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução Enilce Albergaria Rocha e Lucy Magalhães. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; TONÁ, Nilciney. Agroecologia. In: CALDART, Roseli Salette *et al.* (org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo Expressão Popular, 2012. p. 59-67.

LEFF, Enrique. *Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia descolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso: 23 jun. 2018.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHIVA, Vandana. *Monoculturas da mente: perspectivas da biodiversidade e da biotecnologia*. São Paulo: Gaia, 2003.

STEFFEN Will *et al.* Planetary boundaries: guiding human development on a changing planet. *Science*, Washington, v. 347, n. 6223, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014. Disponível em: <http://www.ufsba.ufba.br/sites/ufsba.ufba.br/files/Plano%20Orientador%20UFSB%20Final.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2020.

CAPÍTULO 24

O ENCONTRO DE SABERES NAS ARTES E AS EPISTEMOLOGIAS DO COSMOS VIVO¹

JOSÉ JORGE DE CARVALHO

-
- 1 Este texto é baseado em uma conferência proferida por José Jorge de Carvalho no Encontro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) realizado em 2016 na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em uma programação intitulada “SBPC Artes”. Devido ao grande interesse em trazer a discussão sobre as artes no mundo da ciência e seu vínculo com os conhecimentos tradicionais, resumimos as palavras de Pablo Lafuente de apresentação a conferência: “Esta é a primeira apresentação da ‘primeira’ SBPC Artes nos 68 anos de existência dessa sociedade. Isso é algo interessante. Entendo que, em um contexto onde prima a discussão da ciência e da tecnologia, introduzir um elemento na perspectiva das artes de povos tradicionais é um ato que não é fácil, nem muito óbvio, porém necessário. Tentar superar essa separação entre as disciplinas científicas, modos de conhecer científico, e os modos de conhecimento de outros povos, que possuem outras práticas, é um exercício que de fato questiona muitas das estruturas e modos de fazer postos, esses que o projeto da modernidade, tanto na Europa quanto no Brasil, tentou implantar. É possível constatar que esse trabalho de encontro entre esses modos de conhecimento precisa ser continuado. Percebemos que, mesmo dentro da SBPC, que possui presença indígena e artística, essa presença fica periférica. Mesmo assim, acho que esse trabalho de introdução desde a periferia, pode, pouco a pouco ou rapidamente, contaminar e desfazer esse edifício muito pesado. Esse trabalho de refazer, decompor e fazer de novo, José Jorge de Carvalho tem feito durante décadas. Ele pesquisa em três instâncias diferentes. Primeiro, tem seu trabalho como antropólogo, estudando campos da música e da espiritualidade em relação às artes. Depois, se preocupa com quem está ali presente para produzir esse conhecimento, tendo feito um trabalho ativista em relação às cotas, uma intervenção para trazer à universidade pessoas que não tinham a possibilidade de entrar, quebrando barreiras raciais e de classe que impossibilitavam o trabalho dessas pessoas neste contexto. Em terceiro, discute, para além das pessoas, os modos de fazer dentro da universidade com o projeto Encontro de Saberes, que tenta trazer mestres tradicionais para dentro das universidades, trazendo modos outros de produzir conhecimento e de disseminá-lo, trocá-lo. Esses modos muitas vezes, questionam como a universidade pratica a organização e a disseminação dos conhecimentos. É um trabalho ao mesmo tempo gentil e perigoso para a instituição, pois ela pode não se reconhecer nele. Com ele, ela se desfaz e refaz, mas em uma direção completamente distinta e enriquecedora. Acho estes três eixos importantíssimos para a SBPC, para a UFSB que estamos construindo e para as universidades brasileiras em geral”. (N. do O).

INTRODUÇÃO

Início este texto recordando que o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) se constituiu integralmente com as ciências ditas exatas, entendidas como detentoras de conhecimentos que não precisam construir vínculos com os campos expressivo, estético e simbólico. Podemos verificar a composição inicial do quadro científico do CNPq na foto da sua fundação, emoldurada em tamanho grande, que durante muito tempo esteve exposta na entrada do seu antigo edifício, localizado na quadra 507 da Avenida W3 Norte, em Brasília. Nessa foto, estão presentes somente cientistas das ciências exatas – físicos, matemáticos, químicos, engenheiros – e das ciências da saúde. A sua fundação foi um grande esforço que, após uma geração, provocou um salto nas ciências exatas no Brasil. Naquele momento fundador, não havia representantes das ciências humanas, sociais, nem das artes.²

2 Da esquerda para a direita, os integrantes da foto são: 1. Sylvio Torres (conselheiro), veterinário; 2. Edmundo Pena Barbosa da Silva (conselheiro), representante do Ministério das Relações Exteriores; 3. Heitor Grillo (conselheiro), agrônomo; 4. Álvaro Ozorio de Almeida (conselheiro), médico biólogo; 5. Olympio Oliveira Ribeiro da Fonseca Filho (conselheiro), médico; 6. Lélío Itapuambyra Gama (conselheiro), astrônomo e matemático; 7. Luiz de Barros Freire (conselheiro), físico; 8. César Lattes (conselheiro), físico; 9. Orlando da Fonseca (conselheiro), engenheiro civil; 10. Armando Dubois Ferreira (conselheiro), engenheiro militar; 11. Álvaro Alberto da Motta e Silva (presidente do CNPq), químico; 12. Arízio Vianna (conselheiro), advogado representante do Departamento Administrativo do Serviço Público (Dasp); 13. Arthur Moses (conselheiro), médico biólogo; 14. Joaquim da Costa (conselheiro), físico; 15. Francisco de Sá Lessa (conselheiro), engenheiro; 16. Álvaro Deffini (conselheiro), químico; 17. José Baptista Pereira (conselheiro), engenheiro; 18. Mário Abrantes da Silva Pinto (conselheiro), engenheiro civil; 19. Aécio de Albuquerque Antunes (secretário do Conselho); 20. Diamantina Ferreira da Cunha (assistente do presidente do CNPq). Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/integrantes.html>. Essas informações foram colhidas na página do Centro de Memória do CNPq, na qual lemos: “A sala Álvaro Alberto, no Edifício Sede do CNPq em Brasília, onde hoje se realizam as reuniões do Conselho Deliberativo (CD) é dominada por uma ampla fotografia, hoje histórica, que mostra a primeira reunião do CD, instalado em 17 de abril de 1951, realizada no gabinete do diretor geral do DASP, no Rio de Janeiro, local em que no dia anterior teriam sido empossados os membros do CD, por representação institucional”. (CNPq, [200-]) Alertamos para o fato de que nem todos os membros do CD aparecem na foto. A legenda numerada identifica os fotografados.

FIGURA 1 – PRIMEIRA REUNIÃO DO CONSELHO DELIBERATIVO DO CNPQ, EM 17 DE ABRIL DE 1951, GABINETE DO DIRETOR-GERAL DO DASP, NO RIO DE JANEIRO



Fonte: CNPq ([200-]).

Esse quadro básico de disciplinas científicas foi se expandindo ao longo das décadas. Podemos imaginar essa foto crescendo ao longo da história do Conselho, porém sem nenhuma mudança epistêmica significativa: ele se expandiu em uma direção, linearmente, mas não multidimensionalmente.³ A entrada na ciência continuou sendo a mesma, com os cientistas praticando um mesmo padrão científico, que se instalou com vigor sob um processo de expansão horizontal. Ou seja, houve duas repetições desse quadro inicial: a mesma episteme, herdeira da ciência europeia do século XIX, e a mesma tendência ao arranjo disciplinar, expandindo as áreas científicas até chegar à diversidade de hoje. Tratou-se, portanto, do início até hoje, basicamente de agregar disciplinas a um mesmo quadro epistêmico.⁴

Em relação a esse campo dominante, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) Artes sai fora, ou pelo menos parece sair. Talvez, o risco que corremos seria que as artes paradoxalmente entrassem apenas ampliando esse campo horizontal. Haveria, nesse cenário, “ciência da pintura”, “ciência da música”, “ciência da arquitetura”, “ciência das cênicas”, como correlatas de outras novas disciplinas, como “ciência dos solos”, “ciência computacional” etc. Por outro lado, o CNPq também foi fazendo justiça à existência de um campo de pesquisadores bolsistas em artes. Uma vez que se tem pesquisadores em artes, a

3 Agradeço aos colegas Augustin de Tugny, Pablo Lafuente e Rosângela de Tugny pelo convite a inaugurar a SBPC Artes, que se realizou em Porto Seguro, em 2016, e me deu o ensejo para redigir estas reflexões. Agradeço também a Letícia Vianna pela ajuda inestimável na preparação deste texto.

4 O programa recente do Ciência sem Fronteiras não mudou esse quadro epistêmico, pois as ciências sociais, humanidades e as artes ficaram de fora.

SBPC também seria um espaço para abrigar esses pesquisadores, pois, se existe pesquisa em artes, existe um campo de ciência nas artes. Isso nos leva a outra reflexão: a bolsa de pesquisa em artes não é voltada prioritariamente para a criação, mas para a análise e a interpretação das criações artísticas.

Em princípio, nós que estudamos as artes entraríamos no CNPq no lugar de cientistas na episteme dominante, o que é diferente de uma bolsa de criação nas artes. Outras instituições outorgam bolsas de criação, mas as bolsas de produtividade em pesquisa nas artes são destinadas ao estudo das artes mais do que o desenvolvimento de uma perspectiva artística nas pesquisas científicas. Apesar de todo esse quadro, a discussão que nos mobiliza neste momento deve passar pelo ensino das artes, pela pesquisa artística na universidade, e deve avançar mais profundamente para o que são as artes como um campo de saber separado, ou não, do campo da ciência.

AS QUATRO CAUSAS DE ARISTÓTELES, A CAUSA EFICIENTE DE GALILEU E A TÉCNICA DESUMANIZADORA DE HEIDEGGER

Retomo, então, em primeiro lugar, que o CNPq começou como um território de conhecimento praticamente desvinculado do campo expressivo, estético e simbólico. Naquele momento inicial, estava em questão apenas o campo matemático, quantificável, que pudesse ser definido como parte da episteme científica ocidental moderna, consolidada nos séculos XVII e XVIII e que se intensificou no século XIX.

Assim definido o paradigma científico ocidental moderno, não poderia sentar-se à mesa de fundação do CNPq quem não dominasse a matemática. De outro lado, a matemática poderia existir também fora da ciência, mas este não era o interesse; o que não poderia existir seria uma ciência sem formalização matemática. As nossas artes tradicionais, portanto, não poderiam estar presentes naquele quadro. Gostaria de colocar, de uma forma resumida, a gênese de como foi organizado esse nosso saber científico. Dito muito esquematicamente, essa gênese tem como figuras centrais René Descartes, Galileu Galilei e Isaac Newton.

O que todos nós aprendemos, como se fosse um avanço, uma conquista monumental, é que Galileu rompeu com uma maneira de conceituar a ciência que predominava no mundo ocidental por quase 2 mil anos: a teoria aristotélica das quatro causas. Uma das suas maiores revoluções foi ter prescindido de três delas e mantido apenas uma, a saber, a “causa eficiente”. Implícita em sua abordagem está a ideia de que podemos somente contar e calcular; e uma vez efetivado o cálculo, todas as outras causas são, na verdade, filtros que embaçam o olhar claro e preciso ou mera distração da investigação que importa. Aprendemos esse processo na história da ciência moderna como se fosse um ganho perene do intelecto.

Nós poderíamos ver agora, observando os fenômenos a serem estudados pelo seu lado expressivo, simbólico e estético, que talvez isso não seja somente um ganho, mas uma escolha, o que não é a mesma coisa, pois conduziu a embotamentos e a reduções de percepção do universo e da nossa relação com ele. Foi uma escolha epistemológica ficar com a causa eficiente, e poderíamos fazer outras. Penso que o momento presente exige, de fato, que pelo menos coloquemos outras escolhas possíveis sobre a mesa. Ou melhor, que o ganho do avanço da ciência galileana não mais permita um retrocesso que ela também provocou, como espero indicar.

Na maneira muito sofisticada, abstrata e sutil com que Aristóteles tentou compreender o mundo, ele colocou que, para qualquer evento, haveria uma causa material, uma causa formal, uma causa eficiente e uma causa final. A causa material, em seus próprios termos, significa a matéria de que são feitas as coisas, por exemplo: o bronze da estátua, a prata da taça, em seus respectivos gêneros. A causa material, a *hyle*, de um copo descartável é o plástico. Ele foca nessa causa material, mas não se detém nela. Ele diz que esse mesmo copo tem uma forma e é um modelo, *eidós*. Em outro sentido, a causa significa também a forma e o modelo, ou seja, a expressão da causa formal. Por exemplo: em uma oitava musical, a causa formal é de dois para um.

Uma terceira noção de Aristóteles propõe que a causa significa o princípio primeiro da mudança ou do repouso, e esta seria aquela que Galileu enfatizaria: a causa eficiente, isto é, aquilo que faz um evento acontecer. Por exemplo: quem tomou uma decisão é causa, e o pai é causa do filho. Aparece aí também um outro raciocínio que é linear, cronológico: um efeito depende sempre de uma causa, fazendo com que o pensamento se organize em um plano linear e de causalidade cronológica que se divide em antes e depois, de um ponto ao outro. Por último, temos a quarta causa, a causa final, o *télos*, ou seja, o propósito da coisa. Por exemplo: o propósito de caminhar é se manter saudável.⁵

Martin Heidegger, em um texto que considero um dos mais importantes que escreveu, intitulado “A questão da técnica”, questiona a nossa dependência desnorteadora do universo técnico, que também tem consequência para a exclusão das artes do universo das ciências. A tecnicização do mundo teorizada por Heidegger é entendida também como uma continuidade do modelo de ciência criado por Galileu e Newton. Ele enfatiza que estamos hoje completamente imbuídos de pensamento técnico, desconectados de qualquer sentido para além da sua instrumentalização imediata. A revolução científica se propôs como meta sepultar definitivamente todos os saberes tradicionais do mundo inteiro, afirmando o seu credo de que cada avanço da técnica seria um hipotético avanço da humanidade. Heidegger discorre sobre o grande perigo da perda de sentido da

5 A exposição básica de Aristóteles que resumi encontra-se na *Metafísica*, Livro V (2005).

vida na corrida infinita por um mundo cada vez mais dominado exclusivamente pela técnica.

Nesse texto, que não cessa de reverberar desde sua publicação, Heidegger vai sofisticar e dar corpo à teoria aristotélica das causas em termos lúcidos e poéticos. Ele toma como exemplo a taça que se encontra em um templo para proceder à adoração aos deuses no mundo antigo e elabora uma reflexão de que teria existido um momento em que o mundo estava integrado, com o ser humano, a natureza e os deuses, todos participando do cosmos. Por razões que conhecemos bem, ele não vê essa integração no lugar em que vive, a Alemanha em 1953, e a remete há 2.300 anos atrás, na Grécia Antiga. Heidegger argumentava que a taça que está no templo possui primeiro uma causa material, a prata, mas ela não é um brinco ou anel de prata, ela é uma prata taça; em seguida essa matéria, *hyle*, passa ao *eidos*, a forma e o modelo, que fazem dela uma taça. Em terceiro lugar, está a causa final: para que serve essa taça? Para ser preenchida de água ou vinho e com ela se realizar a libação. O que dá sentido ao objeto é o fato de ele estar em um templo: caso contrário, não teria uma causa final; logo, não teria sentido nenhum.

O que ele critica na técnica contemporânea é o rebaixamento da noção de causa eficiente, que no mundo antigo seria o forjador da taça; e que este, no mundo moderno, desconectou-se com o sentido do objeto que forja e da sua conexão com a matéria, com a sua forma e a sua finalidade. E fazer a taça, na realidade, não é o único sentido, ou o mais importante, pois existe antes a nobreza do material, depois a nobreza da forma e ainda uma razão muito nobre e superior, que é, através dela, conectar-se com os deuses. Ele vai resumir Aristóteles e mostrar que as quatro causas são interdependentes, inseparáveis enquanto aspectos de uma mesma presença. Daí não fazer sentido isolar a causa eficiente das demais.⁶

Na leitura heideggeriana da técnica moderna, temos apenas eficiência alcançada através de um dispositivo ou recurso para alcançar algo cuja finalidade foi agora transformada em mera instrumentalidade. Esta é a fonte do perigo que ronda nosso modo de vida: transformar a natureza em meros recursos e meios para nossos planos – incluindo aos próprios seres humanos como objetos para a realização dos nossos planos. Ele explora as inúmeras dimensões semânticas de um signifiante poderoso, *Gestell*, traduzido às vezes por armação ou dispositivo, que indica não somente o apagamento de expressão de todo o cosmos, mas a objetificação e a instrumentalização de todas as coisas e fenômenos do mundo, orgânicos e inorgânicos. O pressuposto do tom angustiante de Heidegger é que o mundo europeu em que ele vivia – e que ainda continua assim – não pode mais

6 Heidegger (1997b, p. 45-47, grifo do autor) oferece a definição escolástica das quatro causas: “1. a *causa materialis*, o material, a matéria a partir da qual, por exemplo, uma taça de prata é feita; 2. a *causa formalis*, a forma, a figura, na qual se instala o material; 3. a *causa finalis*, o fim, por exemplo, o sacrifício para o qual requerida é determinada segundo matéria e forma; 4. a *causa efficiens*, o forjado da prata que efetua o efeito, a taça real acabada”.

voltar a uma arte grega não instrumentalizada. Apesar de afirmar uma conexão entre a tecnologia e a arte, ele não apresenta um caminho para a superação do impasse da técnica que restauraria o espaço de produção de verdade da arte. Eis suas palavras de fechamento do ensaio:

Questionando, portanto, testemunhamos a crise de que ainda não experimentamos a essencialização da técnica diante da pura técnica, que não protegemos mais a essencialização da arte diante da pura estética. Contudo, quanto mais de modo questionador refletirmos sobre a essência da técnica, tanto mais cheia de mistério será a essência da arte. (HEIDEGGER, 1997b, p. 93)

O que Heidegger propõe, em abstrato, é a espera por uma salvação, mantendo acesa apenas a reflexão filosófica, sem elaborar uma reabilitação de todo o conjunto de habilidades perdidas além da argumentação racional. Crítico, por um lado, da epistemologia ocidental moderna, Heidegger a reproduziu, por outro, no momento em que invocou um poder salvador da arte obliterando o fato histórico e político de que foi o próprio confinamento do campo do sensível – plasmado inclusive na organização acadêmica que colocou as ciências, as tecnologias e as artes em compartimentos institucionais separados – que trouxe aos europeus (e a nós europeizados) o perigo da técnica genocida e ecocida.

Evidentemente, ali onde há *Gestell* pode haver estética, mas não haverá arte. Dito de um modo muito resumido, a revolução científica se consolidou na mesma época em que os saberes tradicionais declinaram na Europa, o único continente que praticamente já não conta mais com comunidades tradicionais. Como consequência dessa conjuntura, a ciência ocidental moderna cresceu sem um contraponto epistêmico no lugar em que estava sendo desenvolvida. Daí o artifício comum da maioria dos pensadores europeus de formular, como Heidegger, um passado grego em que os saberes supostamente integravam todas as habilidades humanas e refletiam uma relação não destrutiva com a natureza; e logo se colocarem como herdeiros dessa Grécia imaginada.⁷

Não há espaço para desenvolver esse argumento aqui, mas Marx, obviamente, colocaria toda essa discussão sobre a precedência da técnica e da causa eficiente em outros termos, ainda mais dramáticos: a rendição do próprio saber – científico, tecnológico, artístico, acadêmico – aos desígnios do capital em nossa época. A adesão exclusiva à causa eficiente seria a própria alienação do trabalho intelectual, que conduz, na nossa época, ao capitalismo cognitivo. A revisão epistêmica que aqui proponho é um argumento mais para o enfrentamento da produtividade cega do capitalismo cognitivo e o regresso a uma ciência e uma arte conectadas com os povos e as comunidades construídas com eles.

7 Para uma crítica demolidora desse mito ocidental colonialista de uma civilização grega superior a todas as demais e livre de influências externas, ver Bernal (1987).

Como veremos adiante, nós, no Brasil e na América Latina, podemos reintegrar nossas artes com a técnica se contarmos com a ajuda dos povos tradicionais.

Voltando a Galileu, quando ele retira três causas, passa a operar com um conceito de ciência centrado exclusivamente na busca da causa eficiente, mais pobre de sentido e que conduz a um projeto de conhecimento com menos alternativas de futuro diante de nossa crise civilizatória. Uma consequência dessa redução é a hipertrofia da abstração e uma recusa do sensível, que perde o interesse; mais, a dimensão sensível do objeto nem sequer é submetida à reflexão. Se desejamos uma taça, compramos uma, seja de barro, de cerâmica, de alumínio ou de plástico; todas as outras qualidades, tais como a textura e o simbolismo do material se tornam secundárias; e sua forma ou desenho passa a ser irrelevante também, uma vez que o importante é apenas a eficácia da técnica. Quanto à quarta causa aristotélica, ela nem sequer aparece mais, já não se pergunta *para quê*.

Podemos aqui resumir brevemente as características da epistemologia científica normatizada por Descartes, Galileu e Newton e que serve ainda de organização e legitimação do saber nas nossas universidades. De Descartes, herdamos a separação radical entre corpo e mente que faz diminuir, desqualificar e desconfiar dos sentidos, ao ponto de eliminá-los como fonte segura e relevante de saber. E sua oposição igualmente radical entre a *res cogitans* (a coisa pensante, o eu observador) e a *res extensa* (a coisa extensa, o cosmos, a natureza, o objeto estudado) retirou qualquer qualidade ou sinal de vida da natureza. A *res extensa*, tomada como qualquer objeto, seja um mineral, uma planta, um animal, um lago, é vista como essencialmente inerte, sem capacidade de expressão e apenas se manifesta no espaço; e na medida em que está submetida às causas eficientes do mundo físico, pode ser objetificada segundo os interesses do cientista e manipulada segundo os interesses do técnico.⁸

De Galileu, herdamos, conforme dito anteriormente, a atenção exclusiva à causa eficiente, caminho para a interposição crescente de instrumentos de medida da natureza isentos de qualquer dimensão expressiva, daí a tendência crescente de instrumentalização da ciência pela tecnologia. E após Newton, de um modo complementar à recusa cartesiana dos sentidos como fonte de conhecimento, estabeleceu-se a regra de submeter toda indagação sobre a natureza ao formato do cálculo. Na medida em que o cálculo generaliza todas as situações e estados observados, a singularidade e a expressividade do fenômeno com que o pesquisador se depara – ou melhor, com que se relaciona – desaparecem. Essa atitude de matematização completa do saber científico, somada à visão dualista que descartou o plano sensível, impossibilitou, desde então, a incorporação das artes no rol das ciências.

Mais do que desvelar algo novo, interessa tomar consciência plena de que essa epistemologia ocidental hegemônica prescinde das habilidades sensíveis,

8 A exposição da oposição entre a *res cogitans* e a *res extensa* é encontrada nas *Meditações sobre filosofia primeira* (2004), de Descartes, já na I e na II.

dos afetos, da intuição e da espiritualidade. Além disso, nega a possibilidade de uma relação direta ou participativa com a natureza; como tal, ela pode ser caracterizada como uma epistemologia do cosmos inerte. Prefiro definir esse cosmos surgido da revolução científica moderna de inerte, em vez de morto, porque ele ainda é dinâmico, justamente como um campo de forças. A sua condição de inerte é bem descrita pela *res extensa* cartesiana: qualquer elemento, objeto ou aspecto da natureza, orgânico ou inorgânico, pode ser manipulado pela *res cogitans*, que o trata como se ele fosse passivo, sem reação própria à interpelação proposta, estando a agência inteiramente concentrada no sujeito cientista ou tecnólogo. Carolyn Merchant intitulou sua influente história crítica, feminista e ecologista da revolução científica como *The Death of Nature*. Ela sintetiza sua tese em uma frase lapidar: “A retirada das suposições animistas e orgânicas sobre o cosmos constituiu a morte da natureza – o efeito de maior consequência da revolução científica”. (MERCHANT, 1989, p. 193, tradução nossa) Escolhi a condição de inércia porque a natureza poderá responder se mudarmos a epistemologia com a qual nos dirigirmos a ela.

Não há dúvida da imensa contribuição dessa revolução científica para o mundo em que habitamos e para a comunicação entre todos os seres humanos no planeta. Contudo, para integrar as artes e os saberes dos povos tradicionais no rol das ciências, necessitamos lançar mão de outras epistemes, acolhedoras e integradoras de todas as habilidades humanas, como já descrito, e que parta do princípio de que o cosmos está vivo, o que permite nossa interação criativa com ele, tanto do lado da ciência como do lado das artes. Diante desse predicamento, a discussão sobre os rumos das nossas universidades passa necessariamente pela superação do atual modelo monoepistêmico de ciência e a construção de um modelo pluriépistêmico e acolhedor de todas as habilidades humanas para o conhecimento.

Recordemos aqui a organização humboldtiana do conhecimento dito superior.⁹ A Ciência ocupa as faculdades de maior importância, tais como Física, Matemática e Química. Em segundo lugar, comparecem as Tecnologias, Engenharias, a Medicina e ciências afins. Em terceiro lugar, está a Faculdade de Direito, englobando a Filosofia. Em quarto lugar, está a Faculdade de Artes – geralmente vista como menor e rebaixada em importância quando comparada com as outras. Essa divisão foi colocada em duas instâncias: de um lado, a organização do ensino superior e, de outro, a organização dos institutos de pesquisa; os docentes e estudantes das faculdades atuam também como pesquisadores e assistentes dos institutos. Nesse formato marcado pelas ciências exatas, as artes ficaram reduzidas duas vezes: tanto pela forma institucional-disciplinar como pela dimensão epistêmica, ao insistir, na contramão da epistemologia científica

9 Desenvolvi uma análise do modelo humboldtiano em outros escritos. Ver: Carvalho (2018, 2019b) e Carvalho e Flórez-Flórez (2014a, 2014b).

dominante, na relevância das causas material e formal – e em alguns casos inclusive da causa final, como na arte sacra, que praticamente foi extinta.

Além dessa bipartição combinada, e com a mesma hierarquia interna comum a ambas, a espiritualidade não pôde mais entrar no quadro institucional das universidades, e o espaço do conhecimento se tornou oficial e obrigatoriamente laico, secular, ateu. O entendimento do Iluminismo foi de que a religião ameaçava o caráter livre e rigoroso do trabalho científico. Consoante com esse pressuposto, definiu-se como uma das missões da academia proteger-nos do “perigo” epistemológico de se misturar a causa eficiente com a causa final. Esse protocolo consolidado do saber validado como científico segundo o modelo cartesiano-galileano-newtoniano tornou-se parâmetro para as universidades e as instituições científicas no mundo inteiro. Assim, desde a metade do século XIX, a ciência da causa eficiente exclusiva teve duas consequências na ordem do saber que afetaram diretamente até agora a possibilidade de um diálogo interepistêmico no ensino superior e na pesquisa no Brasil: as artes foram vistas como menos importantes que as ciências exatas e sua dimensão sagrada foi deslegitimada no meio acadêmico – perda que não ocorreu, por exemplo, nos países de tradição islâmica, budista, hinduísta, daoista e em países africanos.

Essa laicização generalizada, compreensível para aquele momento histórico europeu de defesa da razão iluminista contra as censuras dos dogmas religiosos, cometeu o erro conceitual e político de igualar religião com espiritualidade. Se bem é certo que a primeira corre sempre o perigo de tornar-se dogmática e intollerante frente às diferenças nos sistemas de crença, valores e visão de mundo, a segunda não se apoia no dogma nem na fé, mas exclusivamente na experiência individual, que é sempre intransferível e que não pode ser controlada pelo outro. Na verdade, a própria confusão ou desconhecimento das diferenças entre as esferas religiosa e espiritual já revela um efeito simplificador da complexidade das dimensões pessoais, comunitárias e sociais em geral causado pela revolução científica ocidental. Assim, essa crise da dimensão espiritual reforçou também o rebaixamento das artes, na medida em que uma parte substantiva das expressões artísticas era composta de artes sagradas – na música, nas artes visuais, no teatro, na arquitetura etc.

Independentemente das consequências da laicização para as tradições espirituais europeias – que certamente empobreceram de forma irreversível quando comparadas com as indianas, chinesas, islâmicas, africanas e de todos os povos originários do mundo –, ela foi devastadora para o universo específico das artes, que diminuíram suas fontes de inspiração, seus espaços rituais e mesmo sua relevância comunitária, passando a funcionar principalmente nos salões do circuito social aristocrático e burguês – e no caso dos países comunistas, nos espaços públicos e comunitários laicizados. Foi esse universo das artes, já segmentado em faculdades de menor peso acadêmico e reduzido no seu escopo de sentido pela exclusão da dimensão espiritual, que foi reproduzido como parâmetro para as faculdades de Artes das universidades brasileiras.

A PERSPECTIVA OCIDENTAL DO COSMOS VIVO: A EPISTEMOLOGIA GOETHIANA

A primeira grande reação epistemológica ao modelo cartesiano-galileano-newtoniano foi iniciada por J. W. Goethe, muito conhecido como grande poeta e ainda pouco conhecido como grande cientista. A epistemologia goethiana é hoje motivo de grande debate em inúmeras áreas do conhecimento – especialmente nas ciências naturais –, sendo vista como alternativa à epistemologia científica moderna que, mesmo após a revolução quântica – apenas uma entre várias no século XX –, ainda é o modelo hegemônico nas nossas instituições acadêmicas. O importante para o nosso tema é que, além das suas criações e descobertas, Goethe teorizou sobre as relações entre a arte e a ciência e construiu outra epistemologia que pode ser acatada como alternativa e/ou complemento à episteme que organiza nossas instituições universitárias e científicas, especialmente agora que somos chamados a desenvolver o protocolo interepistêmico necessário para o diálogo com os mestres e mestras do Encontro de Saberes.¹⁰

Em primeiro lugar, Goethe inverte o princípio epistemológico básico do modelo cartesiano-galileano-newtoniano, a saber, a matematizabilidade e a matematização do cosmos, e diz que nem tudo que é verdadeiro é mensurável ou quantificável. Em suas palavras: “Existem muitas coisas certas que não podem ser calculadas, e muitas que não podem ser submetidas a experimentos”. (GOETHE, 2002, p. 51, tradução nossa) E se a causa eficiente faz sentido nas áreas em que se utiliza o cálculo, existem diversas outras áreas em que a atenção do estudo deve ser posta nas outras causas. Além disso, para Goethe, o sensível não poderia estar de fora da ciência, pois, para ele, não há uma separação entre o sensível e o inteligível. Sua abordagem é basicamente fenomenológica: o observador se expõe ao objeto, acolhe a forma que ele emana e sente como ela impacta total e profundamente os sentidos no seu corpo, em vez de teorizar sobre ele isoladamente. E tal como ele expressou em um belo aforismo:

meu pensar é objetivo, e com isso quer dizer que meu pensamento não se separa dos objetos, que os elementos dos objetos, suas imagens contempladas, penetram nele e por ele são impregnados da maneira mais íntima; que meu ver é um pensar, e meu pensar é um ver.¹¹ (GOETHE, 1997, p. 101)

Como diz Henri Bortoft, Goethe quer garantir a primazia do modo sensorial-intuitivo de apreensão dos fenômenos antes que eles sejam capturados pelo modo verbal-intelectual, que imediatamente abstrai e generaliza, e o cálculo

10 Para a teoria do Encontro de Saberes, ver Carvalho (2017, 2018) e Carvalho e Flórez-Flórez (2014a, 2014b).

11 A tradução brasileira utiliza o termo “contemplar” no lugar de “ver”, utilizado nas traduções espanhola e inglesa; o termo usado por Goethe é “Anschauen”, que alguns autores traduzem inclusive por “intuir” e até por “perceber”. Optei por “ver” porque ele defende uma atitude ativa de estudo ao “ver” o objeto para com ele dialogar e entender a dinâmica da sua forma.

passa a predominar por sobre uma compreensão mais profunda e mais completa. E enfatiza o “ver” porque o ponto talvez mais alto e fecundo da sua proposta científica foi o seu estudo das cores. Justamente pela sua ênfase no ver como base da investigação, ele discordou do método de Newton de começar o experimento pela utilização de um conjunto de prismas para investigar a decomposição da luz e identificar e separar o espectro das cores. Por outro lado, sua abordagem consistia em ver a luz aparecendo do sol diretamente: somente a partir daí iria observar a formação das cores nas bordas entre a luz e o escuro.

Há 200 anos, a teoria das cores de Goethe gera essa discussão: estava ele certo ou não em sua crítica à teoria de Newton? Por muito tempo, acreditou-se que sua crítica não se sustentava. Contudo, para grandes físicos atuais, a leitura goethiana está à altura da newtoniana, pois, na medida em que ela inverte a abordagem do criador da física moderna, consegue alcançar o ciclo das cores a partir de uma percepção direta. As cores para Goethe já têm vida, e o cientista não precisa matá-las enquanto impacto sensível direto no corpo para depois deduzir matematicamente a sua existência – sendo esse último procedimento a quintessência do projeto newtoniano.

Como o resume Arthur Zajonc:

em Goethe, passamos de uma orientação analítica e quantitativa em relação ao mundo natural, que por exemplo substitui cor por comprimento de onda, e em seguida toma os comprimentos de onda de um campo eletromagnético como sendo a realidade primeira; e tudo que vem da nossa própria experiência – a experiência do vermelho, a entonação concreta e singular de minha voz, estas são qualidades secundárias ou ilusórias. Assim, temos um mundo ilusório no qual habitamos, e temos um mundo ‘real’ [o da chamada ciência moderna] por trás deste mundo ilusório.¹²

A ciência da forma goethiana exige uma abordagem qualitativa complementar à pesquisa quantitativa. Nesta, parte-se do princípio de que a apreensão intelectual, tornada totalmente abstrata pela matematização, é, em geral, não apenas mais fácil de ser captada, como também a única que de fato interessa, na medida em que fundamenta os avanços tecnológicos, os quais são, em última instância, os que justificam, para o Estado capitalista, o financiamento da ciência básica. Assim entendido, as artes não têm o que fazer nesse meio, pois nem sequer existe “arte básica” que facilite inovações tecnológicas – a menos que essa “arte básica” seja apenas um eufemismo para a mesma ciência básica, isto é, um saber matematizável. A insatisfação profunda de Goethe com a visão quantitativa é de que ela é parcial, pois não consegue captar dimensões sutis e profundas

12 O vídeo com a entrevista na íntegra pode ser encontrada no artigo “‘Zarte Empirie’: Goethean Science as a Way of Knowing”, de Wahl (2017). A entrevista foi traduzida e transcrita pelo autor deste capítulo. Ver em: <https://medium.com/age-of-awareness/zarte-empirie-goethean-science-as-a-way-of-knowing-e1ab7ad63f46>.

da forma dos fenômenos. E se a arte é o terreno onde a forma é mais intensamente exercitada, então a natureza seria intrinsecamente artística e todo cientista deveria cultivar a sensibilidade artística.

A polêmica Newton-Goethe parece ainda não esgotada, mas o importante, para o nosso caso, é que a epistemologia newtoniana defende um modelo de ciência que não permite a incorporação da arte, enquanto a epistemologia goethiana não separa uma da outra e, portanto, encontra lugar para as duas. Contudo, na medida em que os manuais universitários reproduzem a ótica de Newton e nunca a doutrina das cores de Goethe, prefiro apoiar-me na leitura dessa polêmica realizada por um dos fundadores da física quântica, que foi uma das maiores revoluções científicas do século XX: Werner Heisenberg.

Segundo ele, os dois gênios se dedicaram a responder perguntas diferentes, e se Goethe não compreendeu os experimentos óticos de Newton por falta de domínio da modelagem matemática por trás dos complexos sistemas de prismas e espelhos que o sábio de Cambridge utilizava, por outro lado, Goethe desenvolveu e sistematizou as qualidades sensíveis das cores, válidas até hoje, assunto que jamais chamou a atenção de Newton e que exigiria dele outra abordagem, baseada em um tipo de experimento que ele não praticava. (HEISENBERG, 1952) Heisenberg (2009, p. 28), inclusive, pode ser considerado também um goethiano, pois, na sua obra póstuma *Ordenação da realidade*, ele toma como referência o quadro das regiões da realidade postuladas por Goethe na sua doutrina das cores e o considera exemplar para a ordem buscada pela ciência moderna. O que ele defende é que Goethe não fez física matemática, mas fez outra física – e, acrescento, uma física que incorpora a visão do artista, algo que poderia ser chamado de física qualitativa.¹³

O método de Goethe – desenvolvido em aforismas, e não em tratados – procura qualificar o pesquisador para a captação inteligível e também sensível da realidade. As formas das plantas, dos animais, dos minerais, são todas expressões do cosmos, e não apenas combinações aleatórias de átomos de diferentes níveis de complexidade. A natureza é matéria e também forma, e para sua compreensão profunda é necessária uma habilidade de observação empírica e análise quantitativa combinadas com sensibilidade para distinguir correlações sutis e profundas embutidas na aparência mensurável. Para isso, uma das habilidades que Goethe exigia do estudioso dos fenômenos da natureza era a “percepção sensorial exata”.¹⁴

Depois da polêmica com Newton acerca da ótica e das cores, Goethe ofertou uma grande contribuição à botânica com o seu maravilhoso livro *A metamorfose das plantas*, em que ele desenvolve uma teoria que é ao mesmo tempo científica e poética. E são poucas as teorias científicas modernas que conseguem ser ao

13 Aqui me inspiro no estudo de Everardo Lara Gonzalez e Natalia Sgreccia (2010) acerca do ábaco *náhuatl* tradicional, que ele chama de matemática qualitativa. A formulação inicial desse termo foi, ao que tudo indica, de Lévi-Strauss (1954), apesar de sua motivação ter sido ainda basicamente cartesiana.

14 Isis Brook (1998) sistematizou as quatro habilidades preconizadas pela metodologia goethiana: 1. percepção sensorial exata; 2. imaginação sensorial exata; 3. ver é olhar com atenção; 4. tornar-se um com o objeto.

mesmo tempo essas duas coisas. Nesse texto, ele estuda as plantas e sua gênese, chegando a postular uma planta primordial, a *Urpflanze*, propondo que todas as plantas seriam variantes de uma única. E ele tinha também a teoria de que tudo na planta é flor, defendendo a tese de que todas as demais partes são suas variantes, daí a ideia de metamorfose.

Saiu recentemente uma belíssima edição de *A metamorfose das plantas* com um texto do grande botânico norte-americano Gordon Miller, que viajou o mundo inteiro procurando espécimes de exemplares de todas as plantas que Goethe (2009) observou e descreveu no livro. Apesar desse esforço hercúleo de pesquisa, faltou a ele localizar duas plantas. Nesse trabalho, o pesquisador fotografou minuciosamente as plantas que Goethe havia desenhado – pois ele as desenhava: a forma era importante, a matéria teve importância e sua finalidade também, já que seria sua composição no universo. Esse livro único na história das ciências naturais contém algumas maravilhas – e uma em particular me impactou.

Ao observar a maneira do crescimento das plantas, em geral, se imagina uma gênese da forma mais simples até a forma acabada e mais complexa, e esse processo de crescimento se desenvolve até a planta adquirir o formato final projetado. Surpreendentemente, Goethe (2009, p. 109) encontrou uma planta, a *Delphiniumastolat*, que em algum estágio de seu crescimento inverteu esse processo, iniciando seu crescimento com cinco partes subdivididas e terminando com três menores e indivisas. Visto com o olhar apenas quantitativo, seria como se um leque de pétalas encolhesse depois de inteiramente aberto. O fenômeno de crescimento dessa planta é surpreendente, pois não é econômico do ponto de vista da causalidade física ou da entropia. O que ocorre é que a forma imprime seu projeto sobre a transformação física da matéria, rearranjando-se quando se apresenta completa para o mundo em uma aparência menor, e não maior, no final da transformação. A evolução da forma teve como papel crescer até diminuir o necessário para realizar a ideia primordial. A complexidade do desenho da planta, nesse caso, se revela quando ela alcança a forma simplificada. Esse tipo de pensamento por muito tempo foi sufocado por uma epistemologia calcada em um evolucionismo linear. E a própria ideia ordinária de desenvolvimento torna-se aqui contra intuitiva quando o avanço formal é o encolhimento, a redução. Dito em uma linguagem qualitativa, o máximo nem sempre é o maior.

Nas obras de Bortoft (1996, 1998, 2012), Seamone Zajonc (1998), entre outros, encontramos desdobramentos contemporâneos dos estudos de Goethe em inúmeras áreas, tais como a forma e o padrão nos mamíferos (cascos, chifres, manchas e listas); a zoologia, meteorologia, as formas e fluxos das águas; a geologia; e a anatomia, além da teoria das cores e da ciência das plantas, já citadas. Assim como as “etnociências” procuram sintetizar os conhecimentos indígenas nas áreas da botânica (a ciência do concreto de Lévi-Strauss), da astronomia (etnoastronomia), da música (etnomusicologia), entre outras, sempre em uma tônica

muito influenciada pelo estruturalismo que separa nitidamente o sujeito do objeto, novos diálogos sobre os temas anteriormente listados poderão ser abertos com os saberes indígenas e dos demais povos tradicionais se adotarmos na academia a abordagem goethiana, capaz de vincular o sujeito ao objeto que a ele se apresenta com sua forma expressiva.

Enfatizemos que Goethe não era contra as matemáticas e escreveu sobre isso explicitamente. Ele apenas nos alertava sobre o excesso do seu uso e considerava que ela possui o seu lugar, mas não pode reinar sobre tudo. O número e a medida em toda sua concisão, quando absolutizados e reinando sozinhos, destroçam a forma e desterram o espírito da contemplação viva. O excesso de abstração faz com que os materiais, a forma, a finalidade, assim como a espiritualidade, o sensível e o simbólico percam importância.¹⁵ Como Goethe (1996, p. 29, tradução nossa) colocou em outro aforisma:

O homem mesmo, quando se serve dos seus sentidos sadios, é o mais poderoso e exato instrumento científico que existe. A maior desgraça da física moderna é haver precisamente separado, por assim dizer, os experimentos do ser humano, e reconhecer a natureza unicamente naquilo que mostram os instrumentos artificiais e querer provar com eles a medida do que é capaz de fazer.

Em termos aristotélicos, podemos dizer que, para Goethe, a causa eficiente não esgotaria a descoberta científica a respeito de algum aspecto da natureza, pois a verdade da ciência somente se completaria quando investigada em consonância direta com as causas formal, material e final. É na garantia de que a investigação da causa eficiente não prescindia da atenção às outras três causas que o espaço da arte deve permanecer lado a lado e em colaboração mútua com o espaço da ciência. Na contracorrente da revolução do pensamento liderada pela ciência moderna que Heidegger critica, o espaço de conhecimento goethiano não exige uma separação entre as esferas da arte e da ciência. Assim contextualizada, a ciência goethiana não é simplesmente uma alternativa ao padrão hegemônico da ciência – como se viesse apenas corrigi-la no seu propósito de excluir a arte –, mas uma nova definição de ciência, na qual cabem perfeitamente aquilo que chamamos de ciências exatas, baseadas na matemática, e o que chamamos de arte, baseada na incorporação do sensível e do qualitativo ao nos relacionarmos com a natureza de um modo capaz de captar as formas tais como ela mesma as desenvolve e expressa.

Para o exercício da ciência goethiana, é preciso ativar no sujeito observador todas as suas faculdades: as intelectivas, como pensamento, imaginação e intuição criativa; e as sensíveis, colocando-se, como o próprio poeta-cientista dizia, plenamente nos sentidos. Essa preparação qualifica-o para captar o objeto da

15 Um lado mais espiritualizado da epistemologia de Goethe foi a antroposofia proposta por Rudolf Steiner (1994, 1998, 2004), válida para a saúde e para a educação.

natureza, que também se apresenta com todas as suas qualidades materiais e formais ativadas. Um dos textos epistemológicos mais importantes de Goethe (2012) explora esse vínculo qualificado no seu próprio título: “O experimento como mediador entre objeto e sujeito”. O experimento é um vínculo, e não uma mera extensão do sujeito que, se assumida desse modo ancilar ou secundário, conduziria a uma objetificação elementar da natureza e de tudo que estudamos.

Em suma, Goethe propõe que acionemos distintos modos de consciência para que capturemos as distintas dimensões com que os fenômenos se apresentam. Sem cair em polarização nem na rigidez de dualismos, Bortoft ressalta que a ciência hegemônica se apoia excessivamente no modo verbal-intelectual de apreensão dos fenômenos, modo que é a base do nosso sistema de educação, que desconsidera o modo integrativo ou holístico de conhecimento. A propósito, eis um dos mais instigantes aforismos científicos de Goethe (1988, p. 39, tradução nossa): “O ser humano conhece a si mesmo somente na medida em que conhece o mundo; ele somente percebe o mundo em si mesmo e somente percebe a si mesmo no mundo. Cada novo objeto bem contemplado abre um novo órgão em nós”.

Como um verdadeiro precursor da fenomenologia, Goethe defende a precedência dos sentidos, o que implica, por exemplo, exercitar o olhar atento e aberto e, assim, captar intelectual e sensorialmente a forma que se manifesta em camadas de dimensões. Daí ele ir além da observação empírica meramente analítica ou calculante, que registra apenas a dimensão externa do objeto. Para ser sensível à multidimensionalidade dos fenômenos, ele propõe o belo e profundo método do “empirismo delicado”. Trata-se de uma escuta receptiva e participativa, em que o observador, munido de paciência e despojado de ideias pré-concebidas ou hipóteses, solicita ao objeto ou fenômeno que se revele em sua plenitude. Em suas palavras:

1. Existe um empirismo delicado que se identifica intimamente com o objeto e assim se converte na verdadeira teoria.
4. A manifestação de um fenômeno não é independente do observador – ele é captado e enredado na sua individualidade.
5. Ao observar a natureza, tanto em grande como em pequena escala, sempre me fiz a pergunta: quem fala aqui, o objeto ou eu?
6. Quando observamos é melhor ser plenamente conscientes dos objetos; e quando pensamos, ser conscientes de nós mesmos. (GOETHE, 1996, p. 72-73, tradução nossa)

Na epistemologia moderna hegemônica, a captação dos fenômenos pesquisados é seletiva e reduzida, e a autoexpressão do estudioso é reprimida. Se formos avaliar essa epistemologia padronizada com a expectativa de um desenvolvimento integral das nossas habilidades cognitivas, sensíveis, intuitivas e espirituais, o resultado da ciência do cosmos inerte é um objeto observado e um sujeito observador empobrecidos. Consciente dessas limitações epistêmicas, as quais

ele projetava com maior intensidade na sua crítica ao newtonianismo, Goethe propõe exatamente o oposto: o fenômeno aparentemente trivial é sofisticado, e o sujeito que o estuda deve ampliar sempre as suas habilidades. Quando ele diz que o seu pensar é um ver e o seu ver é um pensar, esse ver amplo e profundo é mais do que um olhar a superfície, porque estimula uma faculdade do estudioso que Bortoft denomina de “percepção cognitiva”: divisar uma lei interna do fenômeno – uma intelecção condizente à análise – surgida exclusivamente dos sentidos ampliados e intensificados. Quando assim percebido, o objeto já expressa a teoria sobre si mesmo: “Cada olhar envolve uma observação, cada observação uma reflexão, cada reflexão uma síntese: ao olharmos atentamente para o mundo já estamos teorizando”. (GOETHE, 2013, p. 63)

É ainda Bortoft que reflete sobre o modo analítico de consciência, no qual predomina a busca da causa eficiente. Goethe complementa a consciência analítica com esse tipo de consciência que Bortoft (1996, p. 63) chama de “holística”, caracterizada por ser “não-linear, simultânea, e intuitiva em vez de verbal-intelectual”. Com a atuação dessa consciência, que permite o que proponho denominar de “epistemologia do cosmos vivo”, é possível a apreensão plena e sempre atualizada das quatro causas. Nesse modelo, a observação dos fenômenos é de fato um experimento, no qual o raciocínio analítico tem seu lugar, necessário, porém não suficiente, ao desenvolver a lógica do cálculo e da medida. Em um ensaio denominado “A observação empírica e a ciência”, ele distingue três tipos de fenômenos:

1. o fenômeno empírico, que todos encontram na natureza, e que é então elevado, através dos experimentos, ao nível de
2. o fenômeno científico, ao produzi-lo sob circunstâncias e condições distintas daquelas sob as quais ele foi primeiro observado, e numa sequência mais ou menos exitosa.
3. o fenômeno puro agora se encontra diante de nós como resultado de nossas observações e experimentos. Ele nunca pode ser isolado, mas aparece numa sequência contínua de eventos. Para descrevê-lo, a mente humana dá a definição do que é empiricamente variável, exclui o acidental, deixa de lado o impuro, destrincha o que é complicado e descobre até o desconhecido.¹⁶ (GOETHE 1988, p. 25, tradução nossa)

Em todas as áreas, Goethe praticou uma arte e uma ciência que partem do princípio de que o cosmos está vivo. Como ele disse em uma frase famosa: “como poeta e artista eu sou um politeísta, e como cientista, por outro lado, eu sou um panteísta, um deles tão firmemente como o outro”. (MASON 1996, p. 362, tradução nossa)

16 Arthur Zajonc chama os fenômenos puros também de “arquetípicos” e argumenta que, para Goethe, a matemática seria apropriada para a compreensão dos “fenômenos científicos”, tais como os estudos do movimento de Galileu e a lei da gravidade de Newton; e, obviamente, a expansão da própria linguagem matemática, como as geometrias não euclidianas de que falaremos mais a seguir. O termo empregado por Goethe é “Urphänomen”, traduzido por uns como “fenômeno puro” e por outros como “primigênio” ou “arquetípico”.

Por esse motivo, a epistemologia de Goethe se assemelha à dos indígenas, das comunidades tradicionais afro-brasileiras e dos demais povos tradicionais. Obviamente, sua abordagem surgiu no mundo europeu, de um pensador da cultura europeia, nem indígena e nem afro-brasileiro, nem asiático. Contudo, foi um europeu que não concordou com o pensamento dominante de sua época, que tinha assumido a tarefa colonialista de impor para o mundo inteiro a sua abordagem, até então singular, de matematização e objetificação generalizadas do cosmos e da vida.

Daí apresentamos as bases da ciência goethiana não para promovê-la simplesmente como mais uma área de produção acadêmica no Brasil, mas porque ela possibilita o diálogo interespistêmico com as artes dos povos tradicionais que também se constroem e se reproduzem como expressões de uma consciência holística e integrada. Mais ainda, a epistemologia goethiana antecipa e é perfeitamente compatível com a abordagem transdisciplinar pela sua atenção na multidimensionalidade dos fenômenos – e, simultaneamente, na atenção à vida interior do observador, ou à sua espiritualidade.¹⁷ Ela é também reescrita pelos pesquisadores goethianos contemporâneos como uma “ciência holística”, termo que Goethe não usou; e muitos estudiosos o colocam como precursor de várias teorias contemporâneas, como a da complexidade, dos sistemas, do caos e a da emergência.

O profundo sentimento ecológico de Goethe coloca-o como um contemporâneo nosso; isto é, como um sábio na contracorrente da ciência do século XIX, com seu sentimento de dominação da natureza e seu apoio cognitivo ao capitalismo ecocida e genocida que hoje sufoca a todos nós em todo o planeta. Contra essa ciência de base baconiana-cartesiana que trata a natureza como um objeto a ser medido e dominado – ou, como alertou Heidegger, como um mero recurso para sua utilização através da técnica, Goethe (1996, p. 72, tradução nossa) reagiu com um aforismo dramático: “A natureza não revelará nada sob tortura: sua resposta franca a uma pergunta honesta é: ‘Sim! Sim! – Não! Não!’ Mais do que isso é pura maldade”.

Mesmo sendo um europeu, Goethe pode ser colocado como uma referência para os acadêmicos, cientistas e artistas dos continentes submetidos a essa dominação epistêmica europeia que ainda se mantém após mais de 200 anos. Significativamente, por exemplo, o reconhecido acadêmico indiano J. P. S. Uberoi intitulou seu livro como *The Other Mind of Europe: Goethe as Scientist* (1984). Escrito já dentro do espírito da teoria pós-colonial, que foi

17 Dois capítulos deste volume tratam mais detalhadamente do que vem a ser o Encontro de Saberes: “Introdução: transdisciplinaridade, descolonização e Encontro de Saberes”, do mesmo autor, e “Conhecimentos tradicionais e território na formação universitária”, de Rosângela de Tugny. O termo se refere inicialmente a um projeto idealizado e realizado pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa, que consiste basicamente em levar mestras e mestres de comunidades tradicionais a lecionarem disciplinas regulares e curriculares nos cursos de graduação e pós-graduação nas universidades. Com a expansão e intensificação do Encontro de Saberes, vemos a expressão ser tomada cada vez mais como uma teoria, que é sempre profundamente vinculada a um compromisso, uma prática e uma política educacional (N. do O.). Ver: Carvalho (2017, 2018, 2019b) e Carvalho e Flórez-Flórez (2014a, 2014b).

formulada principalmente por teóricos indianos, o livro de Uberoi expõe a dissidência epistemológica no interior do modelo de ciência ocidental que colonizou a Índia e o mundo inteiro. É pelo reconhecimento dessa divergência, que transforma Goethe em um par antagonista nosso ou em um estranho familiar – o *Unheimliche* de Freud –, que podemos retirar inspiração da sua proposta epistemológica.

A ARTE-CIÊNCIA INDÍGENA COMO EPISTEMOLOGIA DO COSMOS VIVO

Sobre as quatro causas, lembremos que Heidegger utilizou uma taça grega para exemplificar seu argumento e, com isso, reforçou o mito do “milagre grego”, como se somente eles tivessem vivido em um mundo integrado e tivessem produzido objetos que o representava plenamente. Nesses termos, seu ensaio evidencia a ausência de um objeto equivalente na Alemanha em que vivia. Contudo, no Brasil, país etnicamente plural, nós também temos objetos multidimensionais equivalentes aos que aparentemente existiam no mundo antigo, como uma cesta utilizada para pescar pequenos peixes no Parque Nacional do Xingu, chamada de *kuño* pelos mehináku, e de *pari* pelos kamayurá. Ofereço agora uma descrição e um estudo derivados de meu encontro com esse objeto como um caminho conceitual para a re colocação do lugar das artes no quadro geral das ciências, inspirado em alguns elementos da epistemologia goethiana.

Retomando o itinerário anterior Aristóteles-Galileu-Heidegger, primeiramente, teríamos a causa material da cesta, que é o buriti; em seguida, a causa formal, que é ser uma calota, uma quase semiesfera abaulada com o fundo da parte côncava colorido; a terceira, a causa eficiente, é ser um artesanato; e a causa final seria uma peneira de pesca e também uma representação de um ser espiritual, como do Kuarup, por exemplo. O que a causa eficiente apenas não nos permite entender é a sofisticação formal do *kuño*, que se conecta não com a causa eficiente, mas com a causa final. Se a solução técnica, tão cara a Galileu, guiasse a feitura da cestinha de pesca, esta poderia ser construída através da técnica mais simples e igualmente eficaz do modelo básico de cesta, também conhecida dos indígenas, de começar por um trançado também em quadrado na base e logo ir dobrando-o progressivamente em círculo para cima, finalmente tecendo as duas alças laterais para segurá-la. Caso a tivessem construído seguindo esse modelo básico, ela expressaria uma estrutura de trançado de aparência losangular ou cilíndrica muito comum nos cestos devido à deformação ascendente dos quadrados originais da base. Contudo, o efeito buscado no *kuño* foi de construir a semiesfera levantando a base pelos cantos e assim desenhar na cesta as linhas paralelas, as quais expressam a imagem física da geometria hiperbólica. A cesta comum construída pelo trançado horizontal de base daria conta da causa eficiente; contudo, são as linhas paralelas que introduzem a arte e a ciência no objeto singular que é o *kuño*.

Aquilo que Descartes e Galileu separaram, as jovens artesãs xinguanas unificaram. Dito de outro modo, elas não escolheram uma solução técnico-científica que não fosse também uma solução técnico-estética. De fato, a engenhosidade de efetuar a torção das linhas, que se destaca nos feixes visíveis na parte interna das duas laterais da cesta, provoca um impacto estético para além da sua mera funcionalidade de firmar as linhas paralelas. Assim, a escolha pela figura geométrica não euclidiana uniu técnica e arte de um modo indissolúvel – solução que Galileu rejeitou explicitamente ao escolher trabalhar com a união da ciência com a técnica e que Heidegger vaticinou não ser mais realizável devido à desumanização da técnica, produzida por aquela escolha epistêmica que transformou todos os objetos humanos em meros dispositivos, reservas instrumentalizadas e descartáveis. Mais ainda, como o *kuño* – assim como os outros utensílios – é construído com base nos elementos naturais da floresta, utilizou-se o buriti. Assim, os materiais, a forma, as técnicas, a ciência e a finalidade são inseparáveis nessa pequena cesta xingwana.

FIGURA 2 – CESTO *KUÑO* MEHINÁKU DA ARTESÃ PENUÁLU MEHINÁKU



Fonte: produzida pelo autor.¹⁸

18 A Figura 2, do *kuño*, representa a beleza das formas coloridas. A Figura 3 representa o tronco do Kuarup, o ser humano ancestral e a Figura 4, com menos desenhos, permite ver com nitidez a geometria hiperbólica no dorso do cesto.

Apesar de sua aparência exterior de um utensílio simples, o *kuño* pertence a um conjunto de objetos ditos “artesanais” que classificamos sob o rótulo geral de “arte indígena”. Mais do que isso, porém, é uma manifestação integrada e sofisticada de arte, ciência, tecnologia e espiritualidade. Um dos mais discutidos e fascinantes desses objetos que podemos chamar de “totais” – parafraseando a expressão famosa de Marcel Mauss – é o *tipiti*, também usado pelos indígenas amazônicos, um espremedor de mandioca extremamente engenhoso como desenho, sofisticado como realização técnica e de grande beleza plástica pelo tipo de trançado em cores alternadas em tons *dégradés* da palha.

O colombiano Guillermo Páramo, a meu ver um dos mais criativos antropólogos latino-americanos, dotado de uma formação matemática a partir da qual discute os paradoxos lógico-matemáticos dos mitos indígenas, argumenta que o *tipiti* é uma figura geométrica do tipo da garrafa de Klein, um objeto geométrico imaginário inventado no século XIX, construído em um espaço não orientável de duas dimensões e cuja propriedade mais original é a de não possuir nem dentro nem fora.¹⁹ Esse tipo de superfície inclui a fita de Moebius, também da segunda metade do século XIX e também não orientável, sem definição da parte de cima nem da parte de baixo, que ficou mais conhecida no século XX pela sua aplicação na obra artística de Escher.

Enquanto o *tipiti* evoca uma garrafa de Klein, o *kuño* é um trançado de linhas internas em um espaço curvo que expressa um tipo de geometria não euclidiana criada por Lobatchevsky na segunda metade do século XIX. E assim como o *tipiti* evoca a topologia de uma garrafa de Klein e se materializa em um instrumento útil para a preparação da mandioca, o *kuño* constrói um espaço geométrico não euclidiano e se materializa em uma cestinha para pesca.²⁰ A garrafa de Klein e as geometrias não euclidianas foram imaginadas por matemáticos do século XIX na Europa, porém não foram lá construídos objetos industriais ou artesanais concretos, como o *tipiti* e o *kuño* foram pelos indígenas amazônicos, ambos capazes de dar concretude, ainda que indécica, a essas formas geométricas imaginárias.

Resumindo a inteligência geométrica desse objeto dito “artesanal”, o *kuño* ou *pari* começa a ser construído a partir de um sistema binário elementar, seguindo a geometria euclidiana: um quadrado formado por uma trama de linhas paralelas cruzadas, exemplo de uma forma simples de repetição de dois elementos opostos:

19 Ver: Páramo (1992, 1993) e Albis e Páramo (1987).

20 As chamadas geometrias não euclidianas são desenvolvidas a partir de uma ruptura com o quinto postulado dos elementos de Euclides, o qual diz que a partir de um ponto fora de uma linha reta só é possível traçar uma paralela a essa reta. São duas as formas básicas de geometrias não euclidianas: as que partem do postulado de que por um ponto fora de uma reta é possível traçar infinitas paralelas a essa reta; e as que partem do postulado de que não é possível traçar nenhuma paralela à reta. Ambas geometrias constroem um espaço curvo. As primeiras são chamadas de geometrias hiperbólicas – evocadas na figura do *kuño* –, e nelas se constroem triângulos que são sempre menores de 180°; as segundas são as geometrias esféricas, em que se constroem triângulos sempre maiores de 180°.

uma linha horizontal e outra vertical, com a largura aproximada do raio da semiesfera final da peça. O emborcamento para baixo de dois lados contíguos do quadrado, replicado nos dois lados opostos, transforma aquela superfície plana em uma superfície semiesferoide. Em seguida, as pontas dos lados levantados são torcidas, entrecruzadas e amarradas em feixes, fazendo surgir uma superfície típica da geometria imaginária lobatchevskyana – no caso, uma geometria hiperbólica.

Uma vez gerado no *kuño* o espaço curvo da geometria hiperbólica, ele é, prática e artificialmente, fechado nas quatro bordas através de um nó que une os três ou quatro feixes inclinados; e com essa amarração, ele se transforma em uma peça artesanal útil, um implemento de pesca. Como instrumento da vida cotidiana, ele regressa ao universo dos objetos reais, porém carregando o desenho da geometria imaginária na sua forma física tal como sucede com o *tipiti*, que carrega embutida na sua forma material a imagem real incompleta, porém completa enquanto imaginária, da garrafa de Klein.

FIGURA 3 – CESTO PARI (KUÑO) KAMAYURÁ DA ARTESÃ MAPUÁLU KAMAYURÁ



Fonte: produzida pelo autor.

Após a execução da cesta, ela é bordada com linhas coloridas, também em uma trama que segue as linhas paralelas curvas e cujo desenho se adapta, em expressão e visibilidade, à superfície esferoide do *kuño*, tanto do lado côncavo como do convexo da figura. Ou seja, por sobre essa superfície curva, a jovem mehináku ou kamayurá tece desenhos gráficos simétricos, em geral com uma faixa central nítida, e a forma estética resultante exhibe o caráter binário do trançado, restaurando no plano estético o efeito da geometria euclidiana, que havia sido transformada antes em bordado. Há aqui um *tour de force* artístico, dada a dificuldade de tecer em uma semiesfera uma figura de visibilidade típica para uma superfície plana. Há ainda outra grande sutileza na arte visual do *kuño*, pois o desenho colorido cobre a maior parte das linhas paralelas encobrindo e dificultando – ou mesmo disfarçando, para o olhar apressado e calculante – a imaginação do espaço

curvo hiperbólico, que exige, para a sua apreensão, outra faculdade que Goethe exigia do observador de fato minucioso: “a imaginação sensorial exata”.²¹

FIGURA 4 – CESTO *KUÑO* MEHINÁKU DA ARTESÃ PENUÁLU MEHINÁKU



Fonte: produzida pelo autor.

Em uma menina xinguana de 12 ou 13 anos, a consciência científica, a consciência artística, a consciência mítica ou espiritual e o conhecimento técnico e artesanal são cultivados de uma só vez durante seu período de reclusão da vida social, logo após experimentar a sua primeira menstruação, quando ela recebe os ensinamentos básicos de uma mulher que sairá adulta da maloca. E ela absorve também a consciência dos recursos da natureza: onde estão os buritis, quando e em que quantidade eles podem ser retirados para a fabricação das peças, como preparar as varinhas a serem trançadas etc. No *kuño*, existem pelo menos geometria, tecnologia, artesanato, desenho visual e representação dos seres invisíveis. Sua confecção materializa o princípio básico da pedagogia do Encontro de Saberes: o pensarsentirfazer, em que habilidade mental e habilidade manual se complementam.²²

Lembremos que a mesma adolescente que produz o *kuño* produz também a cesta plana, a pulseira de miçangas, também plana; e a rede de dormir, que é também plana na hora da confecção, embora receba, na hora da amarração, a torção dos feixes, ainda que de um modo mais simples, para gerar os nós abertos que permitem sua fixação num grampo da parede ou numa árvore. A integração dos múltiplos saberes – ou, colocando na nossa linguagem, a prática interdisciplinar da jovem artesã xinguana – encontra seu paralelo na nossa capacidade de atenção minuciosa às quatro causas presentes no *kuño* e totalmente interligadas, enunciadas anteriormente de forma simplificada: a causa material nas habilidades tecnológicas; a causa formal nas habilidades artísticas; a causa eficiente

21 Ver o biólogo goethiano Holdrege (2013) e Brook (1998).

22 Teorizei o pensarsentirfazer em outro texto: Carvalho e Costa ([2020?]).

na habilidade técnica, que permite a plena funcionalidade alcançada pelo instrumento; e a causa final na consciência adquirida durante a iniciação do amplo universo de sentidos e finalidades do *kuño*.

O *kuño* é um composto de saberes e habilidades que foi consolidado provavelmente em momentos diferentes. A arte visual presente na cesta aparece também em outros suportes, tais como as esteiras, as pulseiras de miçangas, os troncos do Kuarup, os remos, os desenhos corporais de jenipapo e de urucum, entre outros. Em nenhum dos outros, porém, aparecem as geometrias abertas nele presentes. Obviamente, não temos elementos para fazer uma cronologia da invenção dos desenhos, de modo a saber em qual desses suportes eles foram aplicados primeiro. Quanto às varinhas do buriti, é muito provável que sua utilização seja anterior à invenção do *kuño*. Já as linhas de algodão industriais certamente não datam além de umas poucas décadas, quando a população xinguanana passou a estabelecer um contato mais intenso com as manufaturas dos brancos nas cidades, e estes começaram a visitar as aldeias do Xingu com maior frequência e em maior número.

Desse modo, é possível que o *kuño* seja também um código que condensa a história da relação entre os xinguanos e os brancos: o ajuste e a expansão das cores disponíveis nas plantas do cerrado para incluir as linhas de algodão coloridas. E no que se refere à geometria hiperbólica nele expressa, é possível que ela tenha sido aplicada também em outros objetos, como as armadilhas de pesca. E mais ainda, que possam ter sido inspiradas na observação dos xinguanos de formas geométricas imaginárias plasmadas nas formas de algumas plantas ou de alguns animais, em processos de percepção cognitiva talvez análogo ao da extraordinária cesta amazônica chamada *darruana*, confeccionada com uma única folha da palmeira de buriti feita pelos makuxi e wapixana de Roraima.²³

Quando vemos o *kuño* como um objeto artesanal, uma manufatura única, tentamos apreendê-lo sensorial e intelectualmente como uma totalidade construída em partes. No ato de apreendê-lo através do exercício do que Goethe denominou “percepção sensorial exata”, vamos entendê-lo lançando mão das ciências que praticamos, cada uma com seu método próprio de observação, de medida e de análise. A cesta é construída com tirinhas de buriti, árvore nativa e abundante no cerrado. A preparação das tiras exige conhecimento do modo de coleta das partes da planta, do estágio exato da sua secagem, dimensões das tiras (comprimento e espessura); em seguida, da habilidade manual de costura dos feixes; disposição homogênea da peça horizontal em forma de retângulo; e finalmente execução do trançado. Uma tradição de saber botânico se uniu a uma tradição de cestaria, que também se uniu a uma tradição de desenho e arte visual. Por fim, evocando a teoria goethiana dos três fenômenos, tentei contemplar o *kuño* não apenas como um fenômeno empírico nem apenas um fenômeno científico, mas como um fenômeno puro, estado em que a consciência artística e a consciência científica se integram.

23 Analisei a complexidade geométrica e a sofisticação estética da *darruana* em um triálogo com as filosofias ocidental e oriental, especialmente com os pensamentos de Dogen Zenji e Kitaro Nishida. (CARVALHO, 2019a)

O ENCONTRO DE SABERES NAS ARTES E A RECONFIGURAÇÃO DE UM CAMPO TRANSDISCIPLINAR

Sobre a crise epistemológica moderna, Heidegger lançou mão do modelo aristotélico para alertar-nos acerca dos perigos da nossa civilização tecnológica e defendeu a integração das causas, mantendo-as no lugar em que sempre haviam estado na história do pensamento ocidental, do século IV a.C. até o século XVII d.C., com a revolução de Galileu. No esquema antigo, a arte atuava em conjunto com a ciência, havendo um lugar delimitado para cada uma. Contudo, uma das retomadas mais recentes das quatro causas, fora do debate estritamente filosófico e epistemológico em que historicamente se manteve, foi realizada por Jaques Lacan nos anos 1960 em um ensaio fulgurante denominado *A ciência e a verdade* (1998). Articulando um esquema quádruplo do saber inspirado no estruturalismo, Lacan desloca a ciência para a causa formal, por sua capacidade de descrever e explicar a forma adquirida pelos fenômenos do universo; coloca a magia como a causa eficiente – talvez como um possível equivalente mais geral e abstrato da tecnologia, esta que é muitas vezes assimilada popularmente como “milagrosa” ou “mágica” –; a religião é previsivelmente associada à causa final; e a psicanálise é afirmada como o saber sobre a causa material devido à sua precedência sobre o significante.

Lacan (2008) retira o espaço de protagonismo da arte com a sua capacidade primordial de manipulação expressiva dos materiais, modo de expansão do saber justamente através de significantes novos. Paradoxalmente, ele, que havia se inspirado na anamorfose presente na construção do quadro *Os embaixadores*, de Hans Holbein, para defender a fusão da arte com a ciência, reproduziu a ordem humboldtiana de ciência sem arte ao pretender nela incluir a psicanálise como ciência. Se tivesse se libertado do formalismo inerente à teoria estruturalista, talvez tivesse incluído a arte ao lado da ciência como os saberes gerais da forma, atualizando para nossa época a intuição profunda de Goethe da inseparabilidade entre a ciência e a arte.

Na natureza, a forma se esconde ao olhar calculante sempre parcial. Por outro lado, a apreensão intelectual em geral é mais fácil e direta por meio do empirismo delicado. No *kuño*, no *tipiti* e na *darruana*, que são elaborações do saber humano com base na materialidade e na estética da natureza, o exercício do olhar pensante do observador treinado possibilita a percepção cognitiva, capaz de revelar o inteligível que se esconde por trás da complexidade da forma. Unindo a sutileza escondida na simplicidade aparente do *kuño* com a abordagem goethiana do empirismo delicado, podemos dizer que o objeto nos revela, se a ele nos abrimos para inquiri-lo, novos aspectos seus que ainda não havíamos captado quando tentamos apreendê-lo unicamente através do cálculo e da sua eficácia técnica; e mais, ele nos revela novos aspectos de nós mesmos que ainda não havíamos captado. É essa a epistemologia do cosmos vivo, em que estudamos e nos relacionamos com o cosmos conscientes de que nós também fazemos parte ativa e criativa dele. E é essa a atitude de não separação de arte e ciência.

Discorri sobre as dimensões científica e artística do *kuño* porque ofereço esse argumento para a primeira SBPC Artes: a ciência da arte, ou a arte da ciência, ou a ciência e a arte, ou a ciência como arte, ou a arte como ciência. Mais ainda, se retomarmos a etimologia de arte como saber, menos diferença haveria entre ciência e arte. Para complementar esse argumento, podemos lançar mão de mais um aforismo de Goethe, em que ele defende a dimensão artística da ciência, expondo a incapacidade da epistemologia hegemônica de lidar com a dimensão estética do conhecimento:

Dado que nem no conhecimento nem na reflexão nos é possível chegar à totalidade, porque àquele falta a dimensão interior e a esta a exterior, temos necessariamente de pensar a ciência como arte, se esperamos encontrar nela alguma espécie de totalidade. (GOETHE apud BENJAMIN, 2013, p. 15)

Afinal, não contamos (ainda) com nenhum modelo de ciência eurocêntrica na nossa academia que integre a arte na sua epistemologia; no sentido oposto, contamos com tradições de arte no Brasil, como as indígenas, que integram a ciência na sua realização. É necessário, então, formular uma abordagem acadêmica transdisciplinar e pluriépistêmica, uma vez que o estudo dessa cesta de pesca requer uma discussão com matemáticos, engenheiros, especialistas das artes, teóricos das religiões, todos necessários para se aproximar da sua complexidade. Esse Encontro de Saberes é requerido porque não se constrói um *kuño* ou um *tipiti* ou uma *darruana* apenas separando primeiro uma ciência, da qual se deriva uma tecnologia, e finalmente uma forma estética agregada. Por enquanto, não posso afirmar que foi a tecnologia que levou à abstração dessa ciência xinguana – ou indígena em geral – ou vice-versa, isto é, se foi o desenvolvimento da geometria indígena que conduziu à construção do *kuño*. De fato, nem sequer é garantido que essa polaridade de alternativas faça algum sentido, como o faz quando perguntamos acerca da origem de objetos da nossa esfera cultural e social. Em suma, acredito que estamos ainda no começo do diálogo interepistêmico com outras artes indígenas e dos demais povos tradicionais.

O mundo disciplinar traz ainda uma segunda dificuldade. Se há um campo chamado “das artes”, ele não deve ter um limite claro em que estão as quatro causas, pois elas estão todas vivas, assim como a ciência, a técnica, a espiritualidade e a forma material e sensível. Podemos partir, portanto, da hipótese de que, no interior das artes, deve haver o fenômeno integrativo. Se ficarmos apenas no campo especializado das expressões ditas artísticas, temos ainda aí uma outra redução do horizonte, que é a redução monodisciplinar, da expressão como própria e independente do cosmos vivo.

No Encontro de Saberes, procuramos iniciar de fato o diálogo pluriépistêmico que a própria presença dos mestres e mestras traz e possibilita. O primeiro momento do Encontro de Saberes é apostar na promoção da presença dos mestres dentro das universidades. O segundo é começar a desenvolver os protocolos

de diálogo pluriépistêmico com os vários saberes que serão trazidos e oferecidos aos estudantes e professores.²⁴ E outra questão que a presença deles traz é o lugar integrativo das artes: a maioria dos mestres, ainda que seja de grandes artistas, também não se enquadra como “mestre e mestra das artes”, uma vez que elas e eles não possuem mestria apenas em “artes”, mas em inúmeros outros saberes.

Partindo da biografia dos mestres e mestras que já ensinaram nas universidades da nossa rede o conglomerado de expressões do cavalo marinho, do congado, do jongo, do bumba meu boi, do candomblé, entre outras, podemos sustentar que as artes tradicionais que nós convidamos para a universidade no Encontro de Saberes carregam um desafio transdisciplinar de saberes integrativos. Temos que nos reorganizar pedagogicamente para fazer com que todas as aulas estejam no mesmo caminho de integração de habilidades das aulas dos mestres e mestras. Para que essa meta seja alcançada, talvez as artes possam tornar-se a orientação para os saberes universitários, e não o oposto. Não podemos apenas encaixar as aulas do Encontro de Saberes no quadro vigente, ou elas cairiam na mesma fragmentação que almejamos superar.

Os modelos de cursos de Artes que possuímos são todos monoculturais e monodisciplinares. A dança, as artes plásticas, a música e todas as demais artes são tratadas cada uma academicamente como uma finalidade em si mesmas. Recentemente, convidaram-me para uma conferência em Viena, na Universidade da Música e das Artes da Performance (MdW). Como eles mesmos afirmam, são a referência mundial na música clássica ocidental.²⁵ Um grupo de professores iniciou há pouco uma discussão da transculturalidade, após terem tomado de consciência de que 47% de seus alunos não são mais oriundos do mundo europeu. Apesar de terem rica bagagem artística que os não europeus carregam, chegam para aprender a música europeia, e as suas artes de origem não entram no currículo da MdW. Trata-se de uma perda gigantesca de talentos, todos tendo que se encaixar na mesma monocultura musical. Assim, eles estão propondo um círculo de transculturalidade, isto é, um espaço entre-dois – nem um nem outro – onde todos possam se enriquecer.

Apresentei o mapeamento que fizemos dos mestres e mestras das nossas artes tradicionais e mostrei como elaboramos a organização das suas áreas de saber.²⁶ Quando falei da área de performance e celebrações, um dos professores observou: “*é interessante que vocês tenham colocado as performances junto com*

24 Ao propor a construção de um espaço acadêmico pluriépistêmico, teremos inevitavelmente que fundamentá-lo em diálogo com o campo acadêmico da epistemologia, especialmente com os debates contemporâneos do relativismo epistêmico. (BOGHOSSIAN, 2006)

25 Realizada em maio de 2016 na Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Resultou desse evento a publicação: *Transkulturelle Erkundungen: Wissenschaftlich-künstlerische Perspektiven*, organizada por Ursula Hemetek, Daliah Hindler, Harald Huber, Therese Kaufmann, Isolde Malmberg e Hande Saglam, publicada em 2019, na qual se encontra o texto “Transculturality and the Meeting of Knowledges”, nas páginas 79 a 94, em que baseou esta conferência:

26 Ver: Carvalho, Vianna e Salgado (2016).

as celebrações”. O que ele quis dizer é que a MdW é tida como uma das “melhores” instituições de ensino da música clássica do mundo, porém essa tradição musical é expressa apenas em concertos, apresentações e espetáculos, e nunca em celebrações rituais, comunitárias ou sagradas. No caso brasileiro, são muito poucas as expressões das culturas populares e tradicionais que não mantêm relação com celebrações rituais, ligadas a práticas de espiritualidade, sejam de origem cristã, afro-brasileira, indígena ou sincrética. Contudo, pensando na configuração do CNPq de hoje, não seriam os representantes das artes sagradas que se sentariam na mesa para avaliar e construir políticas de pesquisa, mas os representantes das artes expositivas, da performance como espetáculo.

Com o Encontro de Saberes, estamos mostrando que as artes indígenas e afro-brasileiras são expressões de civilizações indígenas e afro-brasileiras vistas na perspectiva de suas singularidades estéticas, simbólicas e expressivas. Seria essa linha de pensamento que organizaria um curso de Artes transdisciplinar, realmente integrado com as expressões dos nossos povos tradicionais. Assim, para construirmos um currículo de artes que inclua as civilizações indígenas e afro-brasileiras, traremos para as aulas as celebrações, as artes performáticas, as fórmulas e suportes materiais, as tinturas, os pigmentos, os utensílios de apoio, os instrumentos musicais, a tecnologia de construção e todos os demais saberes que são associados às artes.

Imagino que chegaríamos, então, a uma espécie de grande ateliê, onde haveria lugar para todos os suportes materiais e formas de expressão e seria desenvolvido o estudo de todas as expressões e gêneros artísticos, sem separação de origem étnica, racial, religiosa, civilizatória ou de qualquer outro tipo. Os ateliês mudariam de um *campus* para o outro, sensíveis aos contextos socioculturais de cada universidade; e em um lugar mais alto de integração, as expressões artísticas integrariam os saberes simbólicos, tecnológicos, científicos, psicológicos, espirituais, políticos, ambientais, entre outros.

UM MODELO PLURIEPISTÊMICO DA INTEGRAÇÃO ENTRE ARTE E CIÊNCIA

A dimensão política da ciência constituída na época do capitalismo como modelo hegemônico de economia é voltada para a manipulação da natureza, e não para uma interação ou diálogo com ela. O CNPq organizou-se inicialmente sem as artes, as humanidades e as ciências sociais porque a epistemologia de base da sua definição de ciência era cartesiana-newtoniana. Uma outra política de uma instituição pluriepistêmica, na qual os povos tradicionais tenham influência na sua definição, poderá formular uma ciência que incorpore as epistemologias do cosmos vivo, tais como a goethiana e a dos povos tradicionais; e nesse caso, as artes e as humanidades poderão formar parte desse todo com menos barreira ou dificuldade.

O diálogo com a epistemologia goethiana permite-nos complexificar a discussão acerca da descolonização do saber acadêmico eurocêntrico, retirando-a de uma polarização às vezes simplificadora e essencializadora. A universidade e o CNPq monoepistêmicos, fundamentados na epistemologia do cosmos inerte, como temos agora, têm grande dificuldade de incluir e dialogar com as artes e as ciências dos povos tradicionais. Essa mesma dificuldade comparece quando essa monoepisteme meramente calculante se depara com a episteme goethiana, também do cosmos vivo. Daniel Wahl (2005) coloca a episteme goethiana como complementar e, ao mesmo tempo, incomensurável com a episteme cartesiana. A clivagem profunda entre essas duas epistemes nos convida a revisar a visão estereotipada e essencializada do que seja o saber eurocêntrico.

De fato, já não podemos continuar afirmando a existência de uma única episteme ocidental, mas de pelo menos duas: uma, responsável direta pela colonização das nossas universidades; e outra, dissidente e minoritária, porém que pode dialogar de um modo complementar e comensurável com as epistemes dos povos tradicionais. Essas duas epistemes dialogariam, com maior ou menor afinidade, com as epistemes do cosmos vivo, comuns aos povos tradicionais. Chegaríamos, assim, em um modelo pluriepistêmico generalizado, na convivência de várias epistemologias, ancoradas na variedade de tradições de pensamento vivas: ocidentais, orientais, africanas, indígenas, afro-brasileiras e dos demais povos tradicionais – todas, finalmente, convivendo e dialogando entre si em uma situação de horizontalidade.

Outra inspiração que podemos retirar da abordagem artística e científica de Goethe é que sua crítica profunda ao reducionismo cognitivo da epistemologia do cosmos inerte, que hipertrofia e praticamente absolutiza o cálculo e a solução técnica, pode ajudar-nos a tomar consciência da intensidade da nossa condição de colonizados. Na nossa ânsia por reproduzir a episteme eurocêntrica hegemônica, nossa razão é hipertrofiada, e nossos sentidos, que deveriam ser ativados pela nossa experiência multiétnica e multirracial, são atrofiados. Sofremos, assim, as consequências não somente de uma colonização mental causada pela monoepisteme do cosmos inerte, mas também de uma colonização dos sentidos.

Finalmente, é preciso enfatizar que estamos discutindo a inserção das artes em um momento de crise civilizatória extrema. E faz cada vez menos sentido, diante dessa crise, englobar as artes no interior de uma epistemologia de corte analítico calculante que apenas opera com a causa eficiente, justamente a que se distancia da materialidade e da riqueza da forma. Existe um consenso praticamente mundial de que a superação da crise civilizatória atual exigirá necessariamente uma transformação radical de pelo menos duas tendências negativas que aceleraram o desastre: a nossa relação com a natureza, marcada pela tecnificação predatória e pelo ecocídio; e o descaso com a dimensão do sensível, cujo sintoma é a crise de sentido das artes ocidentais, igualmente colonizadas pela técnica e a racionalidade instrumental, em paralelo a esse rebaixamento do lugar da natureza. As artes dos mestres e mestras são expressões de uma epistemologia do cosmos vivo e

encaixam e dialogam com muito maior facilidade com uma ciência ocidental que acolha as artes e se relacione com o cosmos como uma entidade viva.

Iniciei esta conferência rememorando a foto de fundação do CNPq, com os honoráveis cientistas nela presentes em 1951. A aspiração do Encontro de Saberes tem sido, até agora, contribuir para a construção de uma universidade brasileira pluriépistêmica, e o presente livro reflete o esforço magnífico da UFSB de ser uma das primeiras a realizar essa aspiração em nosso país. Contudo, não apenas as universidades devem incumbir-se dessa tarefa, mas o próprio CNPq deveria tornar-se um Conselho de Desenvolvimento Científico pluriépistêmico. Para tanto, ele continuaria com a classificação humboldtiana das ciências de modo a atender aos projetos dos cientistas que com ela operam; acolheria também as pesquisas baseadas na ciência goethiana, permitindo o inevitável espaço de dissenso que seria gerado pela convivência entre as duas epistemologias ocidentais; e finalmente acataria a epistemologia do cosmos vivo praticada pelos mestres e mestras dos povos tradicionais.

Nesse clima pluriépistêmico e transdisciplinar, chegaríamos, finalmente, a um Encontro de Saberes das Artes pleno e irrestrito. A representação visual e icônica desse CNPq ampliado poderia materializar-se em uma nova foto, símbolo da sua refundação, na qual estariam presentes cientistas, homens e mulheres, pesquisadores de todas as ciências humboldtianas, da ciência goethiana e mestres e mestras dos povos tradicionais – a todos e todas garantido o trânsito pelas ciências ditas exatas, as humanidades e as ciências sociais e as artes, sempre em igualdade de importância. É a esse ponto que nos dirigimos.

REFERÊNCIAS

- ALBIS, Victor; PÁRAMO, Guillermo. *Antropología y matemáticas*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1987.
- ARISTÓTELES. *Metafísica*. Tradução Giovanni Reale. São Paulo: Loyola, 2005. 3 v. Edição bilíngue.
- BENJAMIN, Walter. *Origem do drama trágico alemão*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BERNAL, Martin. *Black Athena: the afroasiatic roots of classical civilization*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1987.
- BOGHOSSIAN, Paul. *Fear of knowledge: against relativism and constructivism*. Oxford: Clarendon Press, 2006.
- BORTOFT, Henri. *Goethe's scientific consciousness*. London: The Institute for Cultural Research, 1998.
- BORTOFT, Henri. *Taking appearance seriously: the dynamic way of seeing in Goethe and European thought*. Edinburgh: Floris Books, 2012.

BORTOFT, Henri. *The wholeness of nature: Goethe's way toward a science of conscious participation in nature*. Hudson, NY: Lindisfarne Press, 1996.

BROOK, Isis. Goethean science as a way to read landscape. *Landscape Research*, Abingdon, v. 23, n. 1, p. 51-69, 1998.

CARVALHO, José Jorge de. Encontro de saberes e descolonização: para uma refundação étnica, racial e epistêmica das universidades brasileiras. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSSFOGUEL, Ramón (org.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 79-106.

CARVALHO, José Jorge de. A Escola de Kyoto, a filosofia ocidental e as artes indígenas amazônicas. Triálogo para a construção de um encontro de saberes filosóficos. *Modernos e Contemporâneos*, Campinas, v. 3, n. 5, p. 174-196, jan./jun. 2019a.

CARVALHO, José Jorge de. Uma proposta de estudos culturais na América Latina: inclusão étnica e racial, transdisciplinaridade e encontro de saberes. In: ALMEIDA, Júlia; PATROCÍNIO, Paulo Roberto Tonani do (org.). *Estudos culturais: legado e apropriações*. Campinas: Ponte, 2017. p. 157-189.

CARVALHO, José Jorge de. Transculturality and the Meeting of Knowledges. In: HEMETEK, Ursula *et al.* (org.). *Transkulturelleer kundungen: wissenschaftlich-künstlerische perspektiven*. Viena: Böhlau Verlag, 2019b. p. 79-94.

CARVALHO, José Jorge; ÁGUAS, Carla. Encontro de saberes: um desafio teórico, político e epistemológico. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EPISTEMOLOGIAS DO SUL: APRENDIZAGENS GLOBAIS SUL-SUL, SUL-NORTE E NORTE-SUL. *Atas [...]*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Universidade Coimbra, 2015. p. 1017-1027. v. 1 - Democratizar a Democracia.

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. Encuentro de Saberes: Proyecto para decolonizar El conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, Bogotá, v. 41, p. 131-147, 2014b.

CARVALHO, José Jorge; FLÓREZ-FLÓREZ, Juliana. The meeting of knowledges: a project for the decolonization of universities in Latin America. *Postcolonial Studies*, London, v. 17, n. 2, p. 122-139, 2014a.

CARVALHO, José Jorge; VIANNA, Letícia; SALGADO, Flávia. Mapeando mestres e mestras dos saberes populares tradicionais. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CULTURAIS, 7., 2016, Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Fundação Casa Rui Barbosa, 2016. v. 1. p. 1029-1038.

CARVALHO, José Jorge; COSTA, Samira Lima. Processos de transmissão: o ensino universitário e o encontro com mestras e mestras dos saberes tradicionais. In: MONTEIRO, Ana Cláudia (org.). *Processos psicológicos: perspectivas situadas*. Niterói: EdUFF, [2020?]. No prelo.

- CNPQ. Centro de memória. *Nota sobre a foto histórica do primeiro Conselho Deliberativo do CNPq*. Brasília, DF, [200-]. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/primeira-reuniao.html>. Acesso em: 20 jul. 2019.
- DESCARTES, René. *Meditações sobre filosofia primeira*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Doutrina das cores*. Tradução Marco Giannotti. São Paulo: Nova Alexandria, 2013.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Ensaaios científicos: uma metodologia para o estudo da natureza*. Tradução: Jacira Cardoso. São Paulo: Barany: Ad Verbum Editorial, 2012.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Goethe on science: an anthology of Goethe's scientific writings*. Edição de Jeremy Naydler. Edinburgh: Floris Books, 1996.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Goethe y la ciencia*. Madrid: Siruela, 2002.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *A metamorfose das plantas*. São Paulo: Edipro, 2019.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *The metamorphosis of plants*. Cambridge: MIT Press, 2009.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Scientific Studies*. Edição Douglas Miller. New York: Suhrkamp Publishers, 1988.
- GOETHE, Johann Wolfgang von. *Teoría de la naturaleza*. Madrid: Editorial Tecnos, 1997.
- HEIDEGGER, Martin. O conceito de tempo. *Cadernos de Tradução*, São Paulo, n. 2, 1997a.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. *Cadernos de Tradução*, São Paulo, n. 2, 1997b.
- HEISENBERG, Werner. *A ordenação da realidade*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- HEISENBERG, Werner. The teachings of Goethe and Newton on colour in the light of modern physics. In: HEISENBERG, Werner. *Philosophic problems of nuclear science*. New York: Pantheon Books, 1952. p. 67-86.
- HEMETEK, Ursula et al. (rd.). *Transkulturelleer kundungen: wissenschaftlich-künstlerische perspektiven*. Wien: Böhlau Verlag Wien Köln Weimar, 2019.
- HOLDREGE, Craig. *Thinking like a plant: a living science for life*. London: Lindisfarne Books, 2013.
- LACAN, Jacques. A anamorfose. In: LACAN, Jacques. *O seminário: livro 11: os quatro conceitos da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. p. 82-92.
- LACAN, Jacques. A ciência e a verdade. In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998. p. 869-892.

- LARA GONZÁLEZ, Everardo; SGRECCIA Natália. Nepohualtzitzin: un modelo matemático de calidad. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática: perspectivas socioculturales de la Educación Matemática*, San Juan de Pasto, v. 3, n. 2, p. 24-54, 2010.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. Mathematics of man. *International Social Science Bulletin*, Paris, v. 6, n. 4, p. 581-590, 1954.
- MASON, Eudo. *Goethe's Faust: its genesis and import*. Berkeley: University of California Press, 1996.
- MERCHANT, Carolyn. *The death of nature: women, ecology, and the scientific revolution*. New York: Harper One, 1989.
- NAYDLER, Jeremy (ed.). *Goethe y la ciencia*. Madrid: Ediciones Siruela, 2002.
- PÁRAMO, Guillermo. Lógica del mito, lógica paraconsistente: una alternativa en la discusión sobre la lógica del mito. *Ideas y Valores*, Bogotá, v. 79, p. 27-67, 1992.
- PÁRAMO, Guillermo. Mito, lógica y geometría. *Ciencia y Tecnología*, Bogotá, v. 10, n. 4, p. 11-13, marzo 1993.
- RICHARDS, Roberts. *The romantic conception of life: science and philosophy in the age of Goethe*. Londres: The University of Chicago Press, 2002.
- SEAMON, David; ZAJONC, Arthur (ed.). *Goethe's way of science: a phenomenology of nature*. New York: State University of New York Press, 1998.
- STEINER, Rudolf. *Arte e estética segundo Goethe*. São Paulo: Antroposófica, 1998.
- STEINER, Rudolf. *O método cognitivo de Goethe*. São Paulo: Antroposófica, 2004.
- STEINER, Rudolf. *A obra científica de Goethe*. São Paulo: Antroposófica, 1994.
- UBEROI, J. P. Singh. *The other mind of Europe: Goethe as a scientist*. New Delhi: Oxford University Press, 1984.
- WAHL, Daniel. "Zart Empirie": Goethean Science as a Way of Knowing. *Janus Head*, Pittsburgh, PA, v. 8, n. 1, 58-76, 2005.
- WAHL, Daniel. "Zarte Empirie": Goethean Science as a Way of Knowing. *Medium*, [s. l.], 12 Feb. 2017. Disponível em: <https://medium.com/age-of-awareness/zarte-empirie-goethean-science-as-a-way-of-knowing-e1ab7ad63f46>. Acesso em: 19 jun. 2020.

CAPÍTULO 25

DESCOLONIZAR AS ARTES NA UNIVERSIDADE

AUGUSTIN DE TUGNY

A COLONIALIDADE NO ENSINO DAS ARTES

Pensar e implementar um curso de Artes numa nova universidade federal no Brasil permite reavaliar as bases da formação artística tal como ela é proposta no ensino superior público nacional. A formação de artistas no ensino superior do Brasil se estabeleceu historicamente pela absorção de diversas tradições de formação específicas a cada uma das artes canônicas: pintura, desenho, gravura, escultura, música, dança, teatro, todas herdadas das belas-artes europeias, filhas das musas da Antiguidade grega. Essa absorção não se fez de maneira integrada e nem uniforme e corresponde a diversas cronologias. Isso se deve à imposição e difícil adaptação das expressões artísticas europeias no processo de colonização do país, bem como às tentativas de reivindicação de uma autonomia identitária pelas artes que muitas vezes se estabeleceu numa condição de colonialidade (QUIJANO, 2005) em espelhamento crítico das expressões artísticas dominantes da Europa ou da América do Norte.

Bem depois das missões jesuíticas e seus programas de cristianização através da formação das populações indígenas aos ofícios das artes a fim de produzir uma arte sacra nos moldes e modelos da contrarreforma tolerando características locais (ORMEZZANO, 2012), a criação da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios em 1816 no Rio de Janeiro, por decreto de D. João VI, sob orientação da Missão

Artística Francesa, iniciou oficialmente uma instituição de educação artística no Brasil e determina uma genealogia para o ensino das artes plásticas que se delinea em: Academia Imperial de Belas Artes, em 1826; Escola Nacional de Belas Artes, em 1899, integrando a Universidade do Rio de Janeiro, em 1931; e finalmente Escola de Belas Artes (EBA), quando integrada à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 1965. Essa genealogia específica da EBA-UFRJ se instaura como modelo de integração das artes plásticas ao ensino universitário definido sobre um estatuto herdeiro do academicismo europeu com influências das teorias utilitaristas do ensino do desenho geométrico e das propostas pedagógicas norte-americanas. (BARBOSA, 1978)

As formações de músicos se estabelecem no ambiente universitário brasileiro numa genealogia outra, mas similar em sua inclusão de modelos europeus, como os conservatórios, que apostam numa passagem dos saberes de professores a estudantes em classes particulares e tradições militares de bandas, assim como se constituiu a Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). (FREIRE; BELÉM; MIRANDA, 2008) Para as artes cênicas, o processo foi um pouco diferente, com uma inserção mais recente na academia através de uma institucionalização das aprendizagens de grupos teatrais ou companhias de dança, integrados muitas vezes através das ações de extensão das universidades.

No entanto, essas formações se estabelecem na independência das respectivas expressões artísticas, garantindo uma autonomia das formas de aprendizagem elaboradas em tradições exclusivas. Quando novas formas de expressão artística surgem ao longo do tempo, impulsionadas pelas potencialidades tecnológicas de expressão e/ou pelo mercado, elas costumam ser abordadas na universidade a partir das formas de arte canônica que as engendraram. Assim aconteceu na EBA da UFMG, onde o desenho de animação num primeiro tempo foi integrado às formações universitárias em desenho para vir a se emancipar em sua especificidade de formação acadêmica e de estudo, integrando, por sua vez, as artes digitais, com apoio de docentes e estudantes oriundos da ciência da computação. E, mais estranho ainda, considerando a herança europeia, esse separatismo levou ao ostracismo da poesia e da literatura, que se encontram no domínio acadêmico das Letras, associadas à linguística, sem mais relações com as outras artes.

O que acaba resultando dessa construção é um quadro bastante engessado de formação, que se repete e se impõe ao ensino brasileiro como um todo através das licenciaturas em Artes que reproduzem essa autonomia das expressões oriundas das artes canônicas europeias e requerem a formação de professores das “quatro linguagens do componente Arte” para estabelecer a necessidade da presença nas escolas de cada um deles: “[...] o licenciado em Artes Visuais, o licenciado em Dança, o licenciado em Música e o licenciado em Teatro”.¹ (FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 2018)

1 Conferir as Proposições da Federação de Arte Educadores do Brasil (Faeb) para implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio –

ENTRE AS ARTES TRADICIONAIS E CONTEMPORÂNEAS

Além de considerarmos que as artes, com seus modos próprios de produção de conhecimento, saberes e fazeres, suas formas específicas de afeto e de fruição, não são simplesmente “linguagens”, devemos constatar que essas formações específicas oriundas das belas-artes, ao perpetuar um modelo imposto colonialmente na hegemonia eurocêntrica e monoculturalista das artes canônicas, não correspondem à maioria da produção artística contemporânea brasileira e ainda menos permitem abranger a riqueza e complexidade das expressões culturais populares e tradicionais, sendo elas, no entanto, consideradas como artísticas.

De fato, em quais dessas categorias oriundas das belas-artes podemos considerar um bumba meu boi do Maranhão ou um cavalo marinho de Pernambuco: teatro, dança, música, ópera, artes visuais, poesia? Nenhuma dessas abordagens, isolada ou tomadas em conjunto, dará conta da força e da riqueza da experiência artística do evento, porque elas respondem fundamentalmente a outros modelos de fazer e vivenciar as artes; porque elas foram elaboradas em outras bases epistemológicas. E o mesmo acontece quando abordamos manifestações culturais contemporâneas, como o *hip-hop*, o *funk*, o grafite ou a pichação, que se elaboram segundo modos de criação, experiências e produção determinados pela condição periférica assumida e as referências a fontes oriundas de outros circuitos de divulgação cultural apropriando-se de produtos da indústria cultural; ou mesmo quando artistas da cena contemporânea propõem experiências estéticas – performance, intervenções urbanas, participações etc. – que não podem mais ser apreendidas a partir das categorias das artes canônicas. Segundo Lucia Santaella (2017, p. 48):

[...] a partir dos anos 1980, os caminhos da produção e criação artísticas foram se tornando cada vez mais múltiplos, diversificados e heterogêneos. Não há limites ou concepções estabelecidas a *priori* que possam limitar as escolhas dos artistas em termos de materiais e meios, suportes, técnicas e tecnologias, locais e situações, gêneros e métodos, propostas e perspectivas.

Assim, as categorias tradicionais e acadêmicas ou canônicas a respeito da noção de arte e de seus modos de produção, de difusão e de recepção se reconfiguram constantemente sem perder seu potencial de referência através da permanente reconsideração historicista da produção pós-moderna. Se, por exemplo, a pintura não morreu, seu poder de visibilidade, sua propensão a conduzir nosso olhar, a nos afetar, encontra na contemporaneidade uma dimensão ampliada que não a restringe na concepção de uma arte autônoma, mas a projeta na esfera educacional e política. (OSORIO, 2019) O crítico Luís Camilo Osorio

(2019), ao analisar a eleição do coletivo *Forensic Architecture*² entre os finalistas do prestigioso Turner Prize 2018, avalia o quanto a atividade dessa equipe interdisciplinar investigando sobre questões de direitos humanos e do estabelecimento de discursos e comprovações de verdades públicas constitui uma ampliação e reformulação do campo das artes na dinâmica da ativação de sua dimensão educativa e política.

Encontramos essa ampliação e reformulação nas propostas anteriores da dupla Dias&Riedwig³ – Maurício Dias e Walter Riedwig –, cujos trabalhos realizados em instalações, vídeos e performances participativas investigam as questões relacionadas à alteridade, comunidade e às relações interpessoais em diversos territórios do Rio de Janeiro, articulando macro e micropolítica e com ampla participação dos sujeitos. Os campos definidos pelas artes canônicas estão aqui desconfigurados a ponto de não mais situar a dimensão autoral como sustentação legítima da obra. Uma situação similar acontece com a proposta de outra dupla, *Thislandyourland*, formada pelas artistas Ines Linke e Louise Ganz, que “[...] desenvolve trabalhos em diversas mídias que relacionam arte, natureza e cidade. Em seus projetos, *Thislandyourland* trabalha questões em torno dos usos e do acesso à terra e realiza imagens que possibilitam pensar outros modos de vida”. (LINKE; GANZ, [20--])

Esses projetos que ampliam o campo da prospecção artística ao passeio, à descoberta de paisagem, à atualização das práticas dos viajantes, ao encontro e à participação de sujeitos implicados em sua vivência com a terra inauguram outros modos de fazer arte, outras formas de imersão no processo criativo, outras modalidades de implicação e afetação de seu público. Considerando esses exemplos escolhidos entre muitas propostas artísticas contemporâneas, cada uma com suas especificidades, mas que definitivamente rompem com as categorias delimitadas na tradição de formação perpetuada na universidade, devemos ainda reconhecer que os artistas que neles se implicam foram geralmente formados nessas tradições, reformulando em suas práticas artísticas os ensinamentos determinados na herança das artes canônicas.⁴

2 “*Forensic Architecture* é uma agência independente de pesquisa baseada na Goldsmith University de Londres. Nossa equipe interdisciplinar inclui arquitetos, pesquisadores, artistas, cineastas, desenvolvedores de software, jornalistas de investigação, arqueólogos, juristas e cientistas. Nossas evidências são apresentadas em fóruns, debates políticos, comissões da verdade e relatórios de direitos humanos. Abordamos também as questões históricas e teóricas das práticas forenses a fim de avaliar a noção de verdade pública”. (FORENSIC ARCHITECTURE, 2020, tradução nossa)

3 Ver: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo447772/diasriedweg>.

4 Nos exemplos citados, os artistas Maurício Dias e Walter Riedweg têm uma formação inicial em Pintura e Gravura, para o primeiro, e em Teatro e Música na Suíça, para o segundo. Por sua parte, Ines Linke, da dupla *Thislandyourland*, é formada em Artes Visuais e Cenografia, enquanto Louise Ganz é arquiteta e graduada em Artes Plásticas. É importante sublinhar que esses artistas reivindicam uma formação superior dupla, o que de certa maneira revela suas intenções primeiras de borrar as fronteiras entre as artes canônicas.

QUAL FORMAÇÃO PROPOR?

Esse descompasso entre universidade e vida artística no Brasil, com suas conseqüências na educação fundamental, básica e no ensino médio, não pode ser ignorado quando se trata de pensar o lugar das artes na formação universitária brasileira e de propor uma formação de artistas e de arte-educadores numa nova universidade com vocação declarada de ser popular, de apostar na interdisciplinaridade e de abranger uma intepistemática. Requer, antes de tudo, uma reflexão sobre o campo das artes e suas dimensões criativas, estéticas, sociais e políticas.

Antes de serem consideradas através da produção de obras destinadas ao mercado de consumo cultural, ou como práticas de comunicação ou meras linguagens, as artes devem ser abordadas como modos de existir, saber e estar no mundo, em seus ofícios possíveis e em suas diversas apresentações contemporâneas. As artes respondem, então, às muitas formas de experiência que reintroduzem a dimensão do sensível numa estetização dos sujeitos e de suas relações. Conforme a proposta do filósofo norte-americano John Dewey (2010) de considerar “arte como experiência”, reinserir a obra de arte e os processos de sua produção, bem como seus atores – autores e fruidores – no campo da vida comum, na dimensão do sensível, tem como possibilidade disponibilizar uma dimensão estética acessível a todos. A potencialidade das artes tomadas nessa perspectiva permite ultrapassar as divisões estabelecidas entre suas formas canônicas para propor uma reformulação estética e política da relação entre os sujeitos, dos sujeitos em suas comunidades e das comunidades com o mundo. Corresponde ao que o filósofo Jacques Rancière (2005) define como regime estético das artes em contraposição aos regimes poéticos e éticos das artes. Essa reformulação estética permite e se estabelece numa “partilha do sensível” (RANCIÈRE, 2005), proporcionando uma possível democracia na qual todos têm voz e vêm a ser ouvidos. Tomando as artes como potencialmente políticas, Rancière (2010, p. 21) redefine a política, por sua vez, como o campo de reconfiguração do sensível:

A política consiste em reconfigurar a partilha do sensível que define o comum de uma comunidade, em introduzir novos sujeitos e objetos nela, em tornar visível o que não era visto e fazer ouvir como falantes os que eram percebidos como animais barulhentos.

Como tomar em conta esse programa de regime estético das artes, de arte como experiência, de partilha do sensível numa formação contemporânea em artes na universidade? E mais especificamente numa universidade nova, que tem como meta a inserção social e acadêmica das populações de uma região específica como é o extremo sul do estado da Bahia, com suas comunidades indígenas, afrodescendentes, pesqueiras, o êxodo rural nas periferias das cidades, os conflitos por terra, a violência repressiva, a evasão escolar, o avanço do agronegócio e do turismo predador?

A multiplicidade das formas de vida na contemporaneidade, das possíveis constituições da vida comum, dos modos de existir, saber e estar no mundo requer um outro modo de integrar as artes na formação universitária que não seja na permanência da universalidade modernista ou no relativismo cético da pós-modernidade. Importa cuidar, de forma reparativa e numa lógica voluntária de abertura intercultural, das estéticas imanentes dessas outras formas de viver e resistir, das outras epistemologias presentes na região; ir ao encontro dos saberes tradicionais, perpetuados na transmissão oral e na permanência de gestos, no respeito à ancestralidade, que preservam conhecimentos e modos de existir de matrizes indígenas e africanas e de outras comunidades tradicionais acumuladas e reinventadas durante séculos no Brasil. Trata-se de uma proposta com intenção descolonizadora, o que implica liberar-se da hegemonia eurocêntrica e monoculturalista das artes canônicas, sem desconhecer sua importância na emergência de formas culturais híbridas, permitindo abertura epistemológica e inclusão de outros saberes e outras formas de fazer arte, até agora considerados como subalternos pela academia e violentamente explorados pela modernidade. (CARVALHO, 2000; SODRÉ, 2012, 2017)

ALGUNS CAMINHOS

Vários caminhos possíveis foram adotados simultaneamente para propor essa reparação, com formas diversas de trabalhar os conteúdos e as práticas, com abrangência diversa no âmbito da universidade. Essas linhas não somente se estabelecem numa proposta reparativa, mas inauguram uma inclusão das artes no processo amplo da formação universitária e possibilitam uma abordagem contemporânea das artes, se estabelecendo em outras linhagens, heranças e possibilidades críticas e criativas que as definidas na tradição canônica europeia.

Experiências do sensível

Como inclusão primeira das artes na formação universitária, cada estudante que inicia seu percurso na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) através da Formação Geral (FG) cursa o componente curricular Experiências do Sensível, que consiste numa série de exercícios a serem efetuados individualmente e no coletivo da turma e que têm por finalidade inserir a dimensão sensível na abordagem e aprendizagem dos saberes, ampliando as práticas do regime estético das artes a uma forma propedêutica para FG universitária.⁵ Importa definir aqui o

5 Para maiores informações sobre as Experiências do Sensível, ver o capítulo “Experiências do Sensível na formação acadêmica”, de autoria da professora Valéria Giannella e do autor deste texto na Parte III deste livro.

que entendemos como arte e como estética. Seguindo o pensamento de Jacques Rancière (2005, p. 13), segundo o qual o termo “estética” não é sinônimo de teoria da arte:

[...] mas um regime específico de identificação e pensamento das artes: um modo de articulação entre maneiras de fazer, formas de visibilidade dessas maneiras de fazer e modos de pensabilidade de suas relações, implicando uma determinada ideia da efetividade do pensamento.

Essa efetividade ou modos de fazer que Rancière (2005, p. 14) chama de “simples práticas” comportam “modos de discurso, formas de vida, ideias do pensamento e figuras da comunidade”. Ao introduzir no início da vida universitária “outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido*” (BONDÍA, 2002, p. 20), possibilitam-se necessários reconhecimento e inclusão das dimensões estéticas do saber como experiência vivenciada para efetivamente fazer sentido através dos sentidos.

Como possibilidade dessa forma outra de abordar o ensino de arte, há fundamentalmente o reconhecimento não somente do potencial criativo do(a) estudante, mas também da riqueza de sua experiência própria, da variedade de seus conhecimentos e de desejos e habilidades adquiridos em ambientes não necessariamente formais de ensino-aprendizagem, bem como a necessidade ética e política de reconhecer e acolher sujeitos com outras formas de ser e estar no mundo e que se expressam na indissociabilidade do *logos* e do *pathos*. (RANCIÈRE, 2005) Assim como define o projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Artes, “o CC Experiências do Sensível é uma inovação pedagógica que visa reintroduzir a dimensão do sensível como elemento integrador e indispensável a uma formação crítica e cidadã”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2016, p. 25)

Não se trata aqui de iniciar uma formação artística no sentido da aprendizagem dos modos de fazer das artes, mas da abordagem do percurso acadêmico num modo estético que estabelece uma outra forma, outra atitude em relação aos saberes canônicos; desmonta a reputação do possível acesso de alguns privilegiados a eles e a formalidade acadêmica que, na tradição europeia, desliga o sujeito sensível do conhecimento. Através dessa conexão entre saberes e sentidos, dessa possibilidade de dizer, explicitar, expor os sentidos da experiência para cada um no comum, as Experiências do Sensível providenciam também o reconhecimento dos saberes que cada estudante carrega com ele ao entrar na universidade – saberes que não somente lhes são próprios, mas que o situam também num coletivo, que o fazem reconhecer-se como oriundo de comunidades de conhecimentos e de vida, que o elegem como portador de heranças epistemológicas, muitas vezes ignoradas ou rechaçadas no universo formal da educação.

Território, populações, tradições, culturas, gestos

Essa orientação para o reconhecimento da diversidade de saberes e conhecimentos dada nas Experiências do Sensível se perpetua durante o primeiro ano de FG através dos componentes curriculares que tratam das relações da universidade com a sociedade, de sua inserção no território, do potencial de entendimento do mundo que anima os conhecimentos populares. Ela define também um eixo de abordagem de conhecimentos e práticas das artes que tem por ponto de vista uma localização no território, na diversidade de suas populações, de suas tradições e de suas culturas, e não na imposição de diretivas eurocêntricas. Importa lembrar que o sul da Bahia abriga importantes e diversas populações indígenas e negras. O histórico colonizador deixou fortes marcas de preconceito étnico na região, fazendo com que significativa parcela da população local – músicos, dançarinos, videoartistas, extrativistas, marisqueiros, pescadores, artesãos, camponeses –, mesmo pertencendo a comunidades indígenas ou quilombolas em sua origem, tenda a reprimir suas formas de expressão que chegam a ser reduzidas a expressões folclóricas.

No entanto, existe uma rica e singular hibridação de modos de vida, repertórios de mitos, cantos e danças, matrizes religiosas, enfim, de formas de construir e significar atos sociais que se elaboram na contemporaneidade em condições de resistência cultural e religiosa, de lutas pela terra, de reinvenção nos centros urbanos e suas periferias. Importa saber reconhecer essas expressões e potências poéticas carregadas pelos estudantes e suas comunidades, criar as condições que permitem revelá-las e dar a elas a possibilidade de se impor plenamente como forças de emancipação e criação. Esse esforço se realiza numa abertura em prol de uma possível descolonização dos saberes e das práticas artísticas, reinserindo-as na multiplicidade das expressões populares, uma possibilidade ampliada pelo acesso a novos meios de divulgação, como as redes sociais. Assim, um estudante do BI em Artes, Thawan Dias, divulgou em escala nacional, com repercussão em diversas escolas de ensino médio e universidades, seu trabalho de registro fotográfico *Elemento*⁶ (2017), que apresenta os gestos aos quais são submetidos os jovens negros da periferia quando abordados pela polícia.

6 “‘Elemento’ é uma exposição sobre a temática da abordagem policial, fruto da parceria entre o fotógrafo Kauan Almeida e o artista Thawan Dias. Trata-se de uma exposição multimídia, cujo objetivo aponta para denunciar o racismo institucional praticado por polícias, partindo do princípio [sic] que esta instituição seleciona, com base em estereótipos e preconceitos, determinados sujeitos-suspeitos nas práticas de abordagens. ‘Elemento’ dá ênfase na diversidade de formas em que o corpo se coloca nas abordagens, evidenciando o corpo negro-masculino. A partir de ordenanças estes corpos se apresentam nas abordagens nas seguintes posições: mãos na cabeça ou para o alto, pernas abertas, no chão, de joelho”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2018)

FIGURA 1 – ELEMENTO - EXTRATO



Fotógrafos: Thawan Dias e Kauan Almeida (2017).

Ao encenar e divulgar esses atos humilhantes aos quais ele mesmo, por sua condição de jovem negro, teve que se submeter e que todo jovem da periferia sabe reconhecer, por muitas vezes ter sido levado a executá-los, o fotógrafo traz à consciência de um público ampliado pelas redes sociais as marcas do racismo institucionalizado e inscrito nos corpos de suas vítimas em gestos de submissão. A possibilidade de revelar e transmitir expressões recatadas, reprimidas, através de uma forma artística sem se referir aos modelos predeterminados pelas artes canônicas, mas sabendo usar de alguns códigos da apresentação e divulgação – fotografia preto e branco, distância de ponto de vista, exposição –, corresponde a essa potencialidade dada às expressões populares em suas possibilidades de criação poética e emancipação.

Estéticas dos povos originários e das comunidades negrodscendentes

Uma abordagem das formas de ver, pensar e atuar sobre o mundo dessas comunidades outras que não respondem às estéticas ou às epistemologias impostas pelas formas ocidentais de pensar o mundo se faz necessária. Lembrando sempre que essas estéticas eurocêntricas foram introduzidas, implantadas pela colonização de modo hegemônico, suplantando a multiplicidade de pensamentos sociais, religiosos, estéticos e cosmogônicos das sociedades indígenas e calando, aniquilando as religiosidades, cosmogonias, estéticas e epistemologias das populações afrodescendentes escravizadas e trazidas à força ao território brasileiro.

A esses genocídios e epistemicídios, é necessário responder por uma reformulação dos conteúdos históricos e filosóficos no ensino das artes. De que serviria uma formação em Artes na América do Sul que ignoraria toda a produção estética dessas comunidades em sua infinita diversidade? De que serviria essa formação a se referir unicamente aos padrões da tradição ocidental, mesmo se

esses ainda regem grande parte da produção artística contemporânea? Por isso, importa inserir, no *corpus* de matérias que constituem o currículo de formação em artes, componentes curriculares específicos que tratam das estéticas e poéticas dos povos originários e das comunidades afrodescendentes. Esse conjunto de saberes e modos de viver e criar na diversidade dos povos ameríndios, na amplitude da diáspora afrodescendente, constitui um amplo universo até agora conceituado como exótico ao mundo acadêmico, “objeto” de estudo de uma parte ínfima dos pesquisadores em ciências sociais, com seus atores excluídos do sistema universitário ou num déficit de inclusão escandaloso, apesar do significativo aumento com a aplicação das Leis de Cotas.

O currículo da formação para o BI em Artes da UFSB apresenta a obrigatoriedade de cursar componentes curriculares que tratam das estéticas ameríndias ou negrodescendentes, bem como oferece a possibilidade de se inserir nas poéticas desses grupos. Há aqui uma opção fundante dessa formação em sua escolha de uma perspectiva descolonizadora que não se propõe a impor uma episteme e as poéticas que dela fluem regidas pelas artes canônicas, mas a aprender e interagir com a epistemodiversidade que caracteriza o território de sua implantação. O desafio é de tamanha amplitude quando se reconhece, com Manuela Carneiro da Cunha (2009, p. 329), que existem “muito mais regimes de conhecimento e de cultura do que supõe nossa vã imaginação metropolitana”. Ela nos adverte, citando as reflexões de Claude Lévi-Strauss, que temos de nos conscientizar no confronto entre a cultura científica e os saberes tradicionais de que ambos os conhecimentos são sustentados por operações lógicas, mas partem de pontos de vista divergentes. O conhecimento científico parte de unidades conceituais; já o conhecimento tradicional nasce de unidades perceptuais, como sabores, cheiros e cores. (CUNHA, 2009, p. 303)

Reencontramos aqui a dinâmica estética iniciada com as Experiências do Sensível a ser ampliada no reconhecimento das culturas ameríndias e negrodescendentes, nas suas relações com o tempo, o espaço, as ancestralidades e espiritualidades, em seus cantos e danças, na perpetuação da literatura oral, mas também na materialidade de suas produções, através do tecelagem, da pintura, da plumaria, da arquitetura, do cuidado às plantas, da agricultura, da pesca e da caça e por meios mais contemporâneos, como a literatura escrita e o cinema.

Tradução

Essa ampliação do campo de referências das artes às expressões estéticas e poéticas dos povos originários da América e da diáspora afrodescendente em sua diversidade e sua multiplicidade de aparições requer um trabalho permanente de tradução alargada, não somente na passagem de uma língua para outra, assim como atua a tradução literária, mas também de um sistema de pensamento para outros que resulte em pontes sobre o desconhecido, em rotas invertidas, em caminhos a se perder de vista. Por isso, se faz necessária

a abordagem de estudos relacionados ao campo da tradução a fim de iniciar movimentos e entendimentos mútuos entre culturas, modos de ver, modos de viver, regimes estéticos, abrir para uma multidisciplinaridade. Uma tradução ampliada à transcrição e à noção de “transcrição” formulada por Haroldo de Campos (2011), mas também uma tradução intersemiótica, assim como pensada por Júlio Plaza (2013) – todas essas modalidades da tradução são colocadas em situação de risco permanente quando levamos em conta a complexidade cultural distante – mas sempre presente – das comunidades sul-americanas e afrodescendentes.

Um risco se coloca em obra nas poéticas híbridas que desses trabalhos de passagem podem resultar e nos quais os estudantes têm a possibilidade de se situar sem ter como referência principal uma formulação estética exclusivamente oriunda das tradições das artes canônicas eurocentrais.

A questão da história

Entre os elementos referenciais do ensino das artes, a história – mais especificamente, a história da arte – é valorizada como possibilidade de situar as propostas e formalizações contemporâneas numa genealogia que assegura uma forma de legitimidade, seja em continuidade, em citação ou em ruptura deliberada na tradição das vanguardas. Além de constituir uma cultura específica ao mundo das artes – cultura que se estabelece geralmente numa dinâmica eurocêntrica –, essa história acaba propondo um repertório de imagens, sons, gestos, textos e palavras que perpetuam o modelo tanto de apreciação das obras quando da produção de novas. Se, por uma reformulação elaborada inicialmente por Aby Warburg e bastante divulgada recentemente por Georges Didi-Huberman, podemos abordar a história da arte não mais na perspectiva evolucionista que sustentava as apresentações em curso desde o início do século XIX, mas através de uma iconologia que atravessa os tempos ou se reformula temporalmente pela sobrevivência anacrônica das imagens tecidas numa eterna e sempre reformulada montagem, a história da arte continua sendo essa ciência – mesmo que ciência sem nome (DIDI-HUBERMAN, 2002) – que define a presença e avalia a potência das obras vistas ou apreciadas a partir da tradição eurocêntrica.

O artista Bruno Moreschi, em seu projeto intitulado *História da arte*, coordenou uma equipe ampla que fez o levantamento exaustivo dos artistas apresentados em 11 livros usados nos cursos de Artes Visuais no Brasil e constatou que, entre os 2.433 citados, somente 8,8% eram mulheres, 0,9% negras e negros, e 26,3% não europeus – sendo 38% destes norte-americanos. (MORESCHI, 2017) Esse panorama demonstra a inadequação das narrativas hegemônicas impostas e, como diz a professora brasileira e descendente da diáspora africana, Vera Lúcia Benedito, citada por Moreschi (2017):

[...] essa problemática ‘é muito mais profunda que o discurso’ e demanda pensar na vivência cotidiana. Temos de descolonizar a nossa mente. [...] Temos de sair da formatação de ver o mundo pelos olhos que os outros nos olham e conhecer nossa riqueza cultural.

Como repensar esse conjunto referencial dentro de uma proposta interepistêmica, na qual noções de tempo, de história, presença de símbolos, imagens e gestos se relativizam através das diversas cosmogonias que povoam? Sem querer negar esse potencial referencial que a história propõe na formação em Artes, há de relativizar, reconsiderar e sobretudo descolonizar essa herança pesada de maneira a não fazer dele um entrave ao conhecimento e à criatividade. Assumindo plenamente a posição que poderia ser considerada como periférica em relação às narrativas hegemônicas, o curso propõe entre seus componentes curriculares esse intitulado “Estéticas Ocidentais nas Américas”, que trata da arte colonial e das formas regionais de realização dos modelos europeus, aborda a apropriação histórica de modelos estéticos ocidentais e a definição de identidades independentes nas artes nacionais das Américas e analisa a perpetuação, hibridação e transformação dos modelos estéticos ocidentais nas sociedades americanas.

Trata-se, então, de propor uma visão invertida das formas europeias de entender e fazer arte: não mais como modelos referenciais absolutos, mas através do prisma de sua imposição, aceitação, transformação nos diversos contextos das sociedades americanas. Portanto, a história da arte não é ausente do currículo, mas é abordada na perspectiva do pós-colonialismo e em sua relação ou suas fricções com as tradições dos povos originários e da diáspora afrodescendente. No entanto, há de se perguntar a necessidade de adotar o modelo histórico – mesmo que relativizado num anacronismo seguindo Aby Warburg – com sistema de referências para uma produção contemporânea. É isso que faz Pablo Lafuente, interrogado por Maria Iñigo numa entrevista publicada neste livro,⁷ quando responde à pergunta sobre a ausência de referências à história do movimento modernista e de seus artistas:

O sistema de promoção da cultura ‘confirmada’ ou ‘estabelecida’ está ocupado em produzir e disseminar matérias e narrativas sobre a importância de Oiticica. Acredito que o programa numa universidade que procura criar novos modelos não precisa contribuir para essa dinâmica. O que seria interessante, acho, seria contribuir para o entendimento de como esses mecanismos de produção de relevância relativa funcionam.

A proposta aqui formulada coloca em outra dimensão esse sistema referencial absoluto que o ensino da história da arte impõe nos cursos tradicionais e, de fato, o que acontece é que, no acompanhamento que os professores fazem com

7 Ver o texto “Arte e diversidade epistêmica na universidade: uma conversa com Pablo Lafuente”, na parte IV deste livro.

os estudantes em suas produções, referências estéticas e históricas, em diversos campos das artes, em diversas comunidades, são citadas, respondendo às inquietações ou inflexões formais do projeto, efetuando, assim, a operação de montagem warburgiana de fragmentos do Atlas Mnemosine⁸ (WARBURG, 2015) na elaboração do trabalho artístico.

Mestres dos saberes

Seria inútil abordar essas tentativas de tradução e de montagem sem a presença efetiva das vozes e dos corpos dos principais detentores dos conhecimentos e dos saberes dessas comunidades. O convite feito aos mestres dos saberes a assumir plenamente a posição de professores em diversos componentes curriculares possibilita viver esse exercício de tradução, passagem entre mundos, pela interlocução direta, rompendo com a exclusão na qual se encontram esses mestres em relação ao prestígio atribuído aos professores universitários que muitas vezes usurpam esses conhecimentos em nome da suposta primazia da academia. (CARVALHO, 2000) As experiências vivenciadas nesses encontros formulam uma possível abertura sobre conhecimentos outros e formas diferentes de ter acesso ao conhecimento, que passam por gestos, palavras, sensações e afetos numa reformulação estética profunda com outras temporalidades, outras heranças e revelação de outras ancestralidades possíveis.

Entre os componentes curriculares que recebem os mestres dos saberes, há um dos ateliês. Os ateliês, componentes curriculares obrigatórios com frequência hebdomadária e duração de quatro horas cada sessão, são os momentos específicos ao longo da formação dos(as) estudantes em Artes nos quais eles(as) encontram a possibilidade de desenvolver seu trabalho próprio de criação artística. O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do BI em Artes define que “Os ateliês buscam promover a experiência e a experimentação e os estudantes são convidados a, sob orientação, defender seu argumento/pensamento e colocá-lo em processo, de preferência coletivo”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2016, p. 30)

Definidos segundo temáticas que orientam as investigações e os processos criativos dos estudantes, os ateliês constituem o eixo de formação dos(as) estudantes em prol de uma produção e de uma expressão poética particular. Um deles tem como temática os Encontros de Saberes com convites feitos aos mestres dos saberes tradicionais para expor seus conhecimentos e orientar os estudantes em seus processos poéticos. Aqui, os mestres são reconhecidos não somente como detentores de saberes e conhecimentos exóticos, mas como verdadeiros protagonistas do processo de formação dos estudantes numa interação

8 O Atlas Mnemosine é o nome dado por Aby Warburg ao processo de classificação, montagem e investigação sobre a permanência e os modos de ressurgência das formas de arte e das referências ao longo da história que ele iniciou em 1924 e desenvolveu até sua morte em 1929.

respeitosa, reconhecendo-os como intelectuais, sujeitos de suas expressões estéticas e também vetores definitivos na elaboração de novas poéticas e estéticas com os estudantes.

O risco em jogo está na cópia dos modos de fazer dos mestres por parte dos estudantes, numa interpretação rasa e aproveitadora dos gestos, sonoridades, grafismos, cores ou na pilhagem ilustrativa dos mitos, lendas, contos e histórias trazidos ao longo das sessões de ateliê pelo mestre. Mas, ao contrário, descobrimos que se estabelece uma dinâmica criativa que instiga os estudantes a produzirem formas diferenciadas de artes que nem copiam ou dizem as expressões tradicionais, mas encontram vias intermediárias em novas direções, estas anunciadas pela tradução ampliada. Podemos citar o exemplo da estudante Tamires Freitas, que, durante o ateliê em Encontros de Saberes sob a direção de Ibã Huni Kuin, mestre dos saberes dos kaxinawa-huni kuin, do estado de Acre, e artista articulador do grupo Movimento dos Artistas Huni Kuin (Mahku), desenvolveu um trabalho de levantamento, moldagem e produção de cascas de árvores que carregam o sopro do conceito da vida sempre reiniciada, o *Shuku shuku wê* na cosmogonia do povo huni kuin (MATEUS, 2012), sem que nenhuma dimensão formal seja emprestada às tradições desse povo. Esse trabalho iniciado sob a orientação do mestre Ibã inaugurou todo o processo de criação da estudante, o qual ela pôde desenvolver em vários desdobramentos até concluir sua formação.

FIGURA 2 – RAÍZES PELA CASCA, PASTEL OLEOSO SOBRE PAPEL – 35 X 78 CM



Fotógrafo: Tamires Freitas (2018).

A questão das técnicas

Importa ressaltar que a entrada no BI ou na Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Artes e suas Tecnologias não requer um vestibular diferenciado com provas de habilidades específicas, como acontece na maioria dos cursos de Artes das universidades brasileiras. A seleção, assim como para todos os cursos de BIs e Lis da UFSB, se faz através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) nacional e, para os estudantes da região, através de uma seleção baseada nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que lhes permite iniciar seu percurso nos Colégios Universitários (Cunis). O fato de não exigir uma habilidade específica para iniciar sua formação faz uma grande diferença no modo de abordar o universo das artes e as possibilidades de se inserir nele. A prova de habilidades específicas, condição obrigatória na entrada dos cursos de Artes em outras universidades, submete os estudantes a uma seleção que, muitas vezes, não somente é redutora por ser disciplinar e definida por critérios tradicionais de execução segundo modelos pre-estabelecidos dentro das normas de cada uma das artes canônicas,⁹ mas também ergue uma barreira social exigindo aptidões que não correspondem aos conteúdos definidos pelos programas do ensino médio e avaliados no Enem, tornando necessário que os candidatos passem por cursos preparatórios muitas vezes inacessíveis aos jovens de renda baixa e ainda menos numa região tão carente em formações artísticas convencionais como o extremo sul da Bahia.

Essa barreira social se reforça na escolha das técnicas e instrumentos selecionados para essas provas específicas. Técnicas elaboradas e usadas nas artes populares gráficas, sonoras ou corporais não correspondem aos critérios de avaliação dessas provas de habilidades ou são consideradas como exóticas, ou mesmo tóxicas. A dificuldade é grande para um jovem grafiteiro ou do *street-dance*, ou músico do *funk*, ou mesmo rabequeiro, sanfoneiro ou dançarino de boi-bumbá, ser avaliado nos moldes das artes canônicas, e tem de se pensar nesses muitos estudantes que desejam se formar como artistas, mas ainda não possuem os meios técnicos adequados para isso.

No entanto, o BI em Artes não providencia uma formação técnica nas diversas linguagens consagradas das artes canônicas. Não há aulas de desenho, de pintura, de modelagem, ou de leitura musical, de prática de instrumento, de técnica vocal, de prática de dança etc., e isso por diversas razões. Primeiramente, requisitaria uma grade curricular imensa, bem como um grande número de professores das diversas linguagens e expressões para atender à variedade estendida

9 Para as artes visuais, costuma ser exigida uma habilidade em desenho, que é avaliada por uma prova teórica e por dois exercícios práticos: desenho de observação e ilustração ou “composição gráfica imaginativa”, o que é feito, por exemplo, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para a música, são provas teóricas de percepção e leitura musical e práticas de instrumentos, geralmente reduzidas aos instrumentos que são trabalhados nas habilitações do curso almejado. Para a dança, além de uma prova teórica específica, os candidatos devem realizar diversos exercícios corporais que demonstram suas aptidões físicas, bem como seu entendimento da linguagem corporal da dança. Já a entrada em um curso de Teatro exige, além de uma prova teórica específica, uma prova prática de interpretação teatral.

de técnicas, práticas, habilidades específicas das artes canônicas, e isso é muito oneroso para a instituição pública. Em seguida, o curso, pela sua abordagem interdisciplinar, não poderia se estender no domínio infinitamente recortado e exclusivo das diversas técnicas empregadas nas artes canônicas com o grau de excelência que elas pretendem requerer.

Mas os estudantes requerem formas e mídias para desenvolver seus trabalhos e expressar seus projetos artísticos e devem experimentar formas de expressão em concordância com a proposta de suas intervenções artísticas. Ao contrário das formações tradicionais em Arte nas universidades, que, além de requisitar habilidades específicas na entrada dos estudantes, costumam iniciar o ciclo de formação por uma forma de aprendizagem das técnicas tradicionais ou contemporâneas das artes, o BI em Artes da UFSB prioriza uma formação inicial que permite a seus estudantes se posicionar enquanto artistas, elaborar uma atitude, um projeto, se reconhecer entre as formas infinitas da arte antes de se submeter a uma única prática ou técnica que pode se revelar restritiva. Muitos estudantes usam de suas aprendizagens anteriores ou inventam modos de fazer entre a gambiarra, a bricolagem, aproximações e tentativas para encontrar uma mídia ou uma linguagem que corresponde a suas propostas.

Os componentes curriculares de ateliê, citados precedentemente, são o espaço-tempo privilegiado ao longo do currículo dos estudantes em que podem desenvolver suas propostas e definir os meios a serem empregados. Longe de qualquer virtuosismo inalcançável, mas com a atenção às poéticas próprias de cada, os estudantes conseguem encontrar as linguagens e mídias que convêm entre os diversos componentes curriculares que incitam eles a ter experiências de práticas e propostas artísticas dentro dos assuntos trabalhados. Os docentes encarregados desses componentes curriculares e particularmente dos ateliês têm a necessidade de prestar atenção e orientar os estudantes nessa procura dos meios técnicos adequados e na aprendizagem rudimentar que permite a eles encontrar e reconhecer uma via técnica de materialização de suas propostas. Esse processo aberto de investigação dos meios técnicos permite aos estudantes procurar sem entrave um modo de expressão e favoriza formas híbridas de materialização. Assim, o estudante João Paulo Almeida, ao longo de sua formação, produziu trabalhos gráficos numa prática constante de desenho que se desenvolveu em seu projeto final para propostas espaciais de manipulação aberta de elementos cromáticos tridimensionais seguindo regras conceituais determinadas pelo acaso, pela vontade ou leis preestabelecidas, regras que regulavam também sua produção musical interpretada e improvisada no violão.

É importante reconhecer que essa procura dos estudantes para a aprendizagem das técnicas que sustentam a reputação das artes confrontada à ausência de componentes curriculares dedicados exclusivamente a essas práticas é bastante inquietante para eles. Muitos, nos primeiros tempos de sua formação no BI em Artes, clamam sua necessidade de passar por essas aprendizagens que reproduzem a sua maneira os processos de formação tradicionais das artes canônicas

ou a longa iniciação das formas de expressão dos povos tradicionais, até encontrarem uma forma de expressão ou uma mídia que se adequa à poética que perseguem. A estudante Erlane Rosa, por exemplo, insistia para poder cursar um componente curricular de desenho que lhe ensinasse os rudimentos consagrados dessa arte até ela mesma encontrar um modo de desenhar adequado a sua proposta artística, que, aos poucos, se desenvolveu com agilidade, permitindo a ela inventar modos de fazer e apresentar suas obras tratando da violência contra mulheres e a população LGBTQ+, que foram apresentadas em diversos espaços expositivos e selecionadas para a 11ª Bienal da União Nacional dos Estudantes (UNE), em Salvador.

FIGURA 3 – *SILÊNCIO*, DEZ DESENHOS SOBRE TECIDOS – 110 X 110 CM



Fotógrafo: Erlane Rosa (2018).

EM CONCLUSÃO NÃO DEFINITIVA

Ao considerar o processo de formação dos estudantes, seus modos de criar e de se estabelecer numa poética própria, de reivindicar posições e identidades, de se engajar em lutas e saber expressá-las em formas artísticas convincentes, podemos avaliar como funciona o curso de formação em Artes da UFSB. Ouvimos muitas demandas para uma formação mais técnica que abordasse os rudimentos do desenho, os fundamentos da cor e da pintura ou do jogo do ator, por exemplo. Os estudantes que se engajam numa formação artística costumam considerá-la no sentido comum predefinido pelas tradições canônicas das artes europeias.

Assim, avaliam que devem se tornar aprendizes de formas predefinidas correspondentes às imagens públicas de seus sonhos de realização.

Confrontados ao currículo do curso interdisciplinar em Artes da UFSB, os estudantes devem reconsiderar suas formas de aprendizagem e se colocar como atores de sua formação num universo mais amplo e aberto. Relembramos aqui o estudante Vinícius Santos, que, ao entrar na universidade, procurava o palco onde poderia fazer suas classes como ator, brilhando debaixo dos holofotes. No final do primeiro quadrimestre, ele já se reivindicava como *performer* e, ao longo de seu percurso formativo, ele abordou assuntos a respeito do vestuário, tanto na iniciação científica quanto em suas performances, abordando as questões de gênero, produziu textos poéticos, desenhou, experimentou formas abertas de difusão de sua arte, migrou do bacharelado para a licenciatura ao entender a dimensão pedagógica de sua arte e se formou no meio dessa multiplicidade de modos de fazer artes, nessa interdisciplinaridade generosa.

FIGURA 6 – *CORPO QUE VESTE*, DE VINÍCIUS SANTOS¹⁰



Fotógrafo: Pablo Lafuente.

O caso de Vinícius pode ser exemplar, mas não é o único que se formula nessa possibilidade de transdisciplinaridade e de abertura entre modos e formas

¹⁰ Performance da UFSB, 4 jul. 2016.

de fazer artes. Há, de fato, ajustes a serem feitos ao currículo, mas podemos considerar que a aposta dessa formação em Artes numa dinâmica contemporânea, em profundo respeito dos modos de fazer e viver as artes na diversidade das culturas e das comunidades que habitam o território do extremo sul da Bahia, responde a uma necessidade mais profunda dos estudantes, e ainda mais quando se consideram os cursos de segundo ciclo ofertados pelo Centro de Formação em Artes, Artes do Corpo em Cena (ACC) e Som, Imagem e Movimento (SIM), em que os estudantes podem aprofundar e profissionalizar sua formação sem perder o viés interdisciplinar e uma dinâmica interepistêmica.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782002000100003&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 20 fev. 2020.
- DIAS, Mauricio; RIEDWEG, Walter. Histórico. In: ITAÚ CULTURAL. *Enciclopédia Itaú Cultural*. São Paulo: Itaú Cultural, 26 set. 2018. Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/grupo447772/diasriedweg>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- CAMPOS, Haroldo de. *Da transcrição poética e semiótica da operação tradutora*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.
- CARVALHO, José Jorge. *A sensibilidade modernista face às tradições populares*. Brasília: Ed. UnB, 2000.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.
- DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *L'Image survivante: histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg*. Paris: Éditions de Minuit, 2002.
- FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL. *Carta da FAEB para implementação da Base Nacional Curricular Comum referente ao componente curricular Arte na Educação Básica*. 2018. Disponível em: <https://associacaomaranhensedarteeducadores.wordpress.com/2018/05/15/proposicoes-da-faeb-para-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-bncc-educacao-infantil-ensino-fundamental-e-ensino-medio-referente-ao-componente-curricular-arte-na-educ/>. Acesso em: 15 fev. 2020.
- FREIRE, Sérgio; BELÈM, Alice; MIRANDA, Ricardo. *Do conservatório à escola: 80 anos de criação musical em Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.
- FORENSIC ARCHITECTURE. *Agência*. Disponível em: <https://forensic-architecture.org/about/agency>. Acesso em: 20 fev. 2020.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LINKE, Ines; GANZ, Louise. *This Land Your Land*. [20--]. Disponível em: <http://thislandyourland.blogspot.com/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

MATEUS, Agostinho Manduca. *Huna Hiwea: o livro vivo*. Belo Horizonte: Literaterras: FALE/UFMG, 2012.

MATO, Daniel. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, México, v. 18, n. 35, jun. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008. Acesso em: 22 abr. 2018.

MORESCHI, Bruno (coord.). *História da rte*. 2017. 1 planfleto. Disponível em: https://files.cargocollective.com/c26505/AHistoriada_rte-finalPortugues.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

ORMEZZANO, Graciela. *Processos educativos e artísticos na redução de Santíssima Trinidad del Paraná*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. *Anais [...]*. Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/508/756>. Acesso em: 26 dez. 2018.

OSORIO, Luis Camilo. “Arte, não arte e a partir da arte”. Rio de Janeiro, 11 jan. 2019. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/2019/01/arte-nao-arte-e-a-partir-da-arte-texto-critico-de-luis-camillo-osorio/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. Campinas: Perspectiva, 2013.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 15 fev. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução Mônica Costa Netto. São Paulo: EXO experimental org.: Editora 34, 2005.

RANCIÈRE, Jacques. A estética como política. Tradução Augustin de Tugny. *Revista Devires*, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, jul./dez. 2010.

SANTAELLA BRAGA, Lucia. A condição inter e transdisciplinar da arte contemporânea. *Art Research Journal = Revista de Pesquisa em Arte*, Natal, v. 4, n. 1, p. 48-56. jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/12048/8699>. Acesso em: 15 fev. 2020.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SODRÉ, Muniz. *Pensar nagô*. Petrópolis: Vozes, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Centro de Formação em Artes. *CFA/CSC recebem a exposição Elemento, do estudante Thawan Dias*. Porto Seguro, 16 nov. 2018. Disponível em: <https://www.ufsb.edu.br/cfartes/noticias/195-cfa-csc-recebe-a-exposicao-elemento-do-estudante-thawan-dias>. Acesso em: 15 fev. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Artes da UFSB*. Itabuna: UFSB, 2016. Disponível em: <https://ufsb.edu.br/ihac/images/arquivos/PPC/PPC-BI-Artes-2016.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

WARBURG, Aby. *Histórias de fantasma para gente grande*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CAPÍTULO 26

ARTE E DIVERSIDADE EPISTÊMICA NA UNIVERSIDADE

uma conversa com Pablo Lafuente¹

PABLO LAFUENTE

ENTREVISTA DE MARIA IÑIGO CLAVO

TRADUÇÃO DE AUGUSTIN DE TUGNY

Além de fazer parte da equipe de curadores da 31ª Bienal de São Paulo em 2014, Pablo Lafuente trabalhou na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) entre setembro de 2015 e junho de 2016. Esta entrevista tem como objetivo aprofundar a discussão sobre o projeto educativo dessa universidade; compreender sua contribuição para a criação de ferramentas para uma diversidade epistêmica dentro de uma academia que, por ora, é predominantemente eurocêntrica; explorar as dificuldades desse processo; e, por fim, indagar o papel da arte nessa transformação da universidade e da região.

Maria Iñigo (M.I.)² – Para iniciar nossa conversa, quais são, a seu ver, as principais mudanças trazidas pela UFSB ao conceito ocidental de “universidade”?

1 Esta entrevista foi publicada na revista espanhola *Re-visiones* (n. 7, 2017) sob o título “Conversaciones sobre el concepto de epistemodiversidad y el papel del arte en el proceso de descolonización de la Universidad”. Agradecemos aos editores pela autorização para a publicação desta tradução, realizada por Augustin de Tugny (N. do T.).

2 Agradeço a Maria José Guzmán e a Gustavo Gonçalves por me ajudarem a conhecer o projeto e por me hospedarem em sua casa durante minha estadia em Ilhéus.

Pablo Lafuente (P.L.) – Há muitos movimentos no coração do projeto da UFSB que vão contra o que acredito ser algumas das práticas e finalidades clássicas da universidade. Três deles – não sei se são os mais importantes, mas acredito que são fundamentais – são: a universalidade, a especialização e, a partir daí, as hierarquias – de saberes, de pessoas etc. Em contraponto, a UFSB propõe a territorialização, a interdisciplinaridade, a abertura do contexto acadêmico aos saberes não acadêmicos e uma pedagogia que não se fundamenta na transmissão.

Mas, antes de começar, acho que seria importante falar de inclinações ou interesses programáticos, mais do que de rupturas que já estavam em prática desde o início, tendo em vista que o projeto é uma proposta desenhada em um plano orientador por um grupo de pessoas – uma proposta que, depois, os funcionários (docentes e não docentes), os estudantes e a comunidade envolvente devem colocar em funcionamento (ou não) e adaptar em função de seus interesses e urgências. De fato, depois de quatro anos, um tempo de vida ainda breve, a universidade está passando por uma série de conflitos internos entre os responsáveis pelo desenho do projeto e alguns professores que não parecem concordar com os processos e prioridades estabelecidas desde o início. Recentemente, Naomar de Almeida-Filho, o reitor fundador, em cargo de confiança, renunciou à sua posição em resposta às atitudes de alguns professores que ele denunciou como sendo contrários ao espírito do projeto e anunciou que não se apresentaria no processo de escolha do reitor, que deve acontecer em breve.³ A disputa, a meu ver, se estabelece em parte sobre quem e como se decide o que a universidade é ou quer ser, sobre hierarquias e personalismos e sobre o papel das comunidades locais que não são nem estudantes, nem professores ou funcionários. Acho que é possível dizer que são disputas “convencionais” dos processos democráticos que afetam o resto do país, onde a situação política e econômica está mudando ou, melhor, piorando, de modo vertiginoso nos últimos 12 meses.

Considerando essas questões preliminares, falaria da UFSB como de uma intervenção pedagógica (e política) principalmente local, focada ativa e explicitamente nos potenciais estudantes da região e com a vontade de responder às urgências, dinâmicas e demandas eminentemente locais. A região, o sul da Bahia, é parte do imaginário da criação do estado brasileiro, porque é o litoral onde os portugueses chegaram em 1500 e se encontra há mais de 500 anos castigada por dinâmicas extremas de exploração. A universidade está localizada em três cidades – Itabuna, Porto Seguro e Teixeira de Freitas – situadas sobre uma linha paralela ao litoral de 370 km de norte a sul – Itabuna ao norte, Porto Seguro aproximadamente no meio e Teixeira ao sul. É uma região de renda muito baixa, dominada por latifúndios agropecuários e de eucalipto e, em Porto Seguro e arredores, por uma indústria do turismo invasiva.

3 A entrevista foi realizada em outubro de 2017, na época do processo de escolha do novo reitor.

Essa vocação local é garantida em parte por um conselho estratégico social formado por membros de comunidades da região – comunidades de trabalhadores rurais, comunidades indígenas, empresários e representantes de outras instituições locais – cujas deliberações e conclusões orientam, mesmo sem ser decisórias, os processos dentro da universidade. Essa perspectiva compensa o fato que os professores e grande parte dos funcionários técnico-administrativos chegaram recentemente, contratados de outras áreas, principalmente urbanas, para atuar na região. A presença do conselho assim como essa vocação local implicam necessariamente uma relativização dos processos de produção e de transmissão dos saberes acadêmicos que às vezes não estão apropriados à situação ou que se confrontam a outros saberes com os quais podem ter compatibilidade ou não, desfazendo aqui e ali a separação entre áreas de conhecimento e as exigências de seus protocolos específicos.

M.I. – O programa pedagógico da área de artes propõe um foco especial sobre “as artes e práticas culturais ameríndias e africanas, recompostas em variados contextos do território americano, inclusive no âmbito das áreas metropolitanas”. Como se constrói a diversidade epistêmica na UFSB?

P.L. – Primeiramente e de forma simples, imediata, pela construção de um novo repertório de referências: já não são mais nas práticas e premissas modernas (europeias ou das Américas) que se colocam o foco, mas nas práticas dos povos pré-colombianos, dos indígenas contemporâneos ou dos descendentes dos povos negros. Essas referências proporcionam uma base a partir da qual se pode dar forma à prática artística. E mesmo questioná-la, considerando que muitas dessas tradições têm uma concepção e uma prática que não delimita a arte como disciplina “separada”. As trocas com artesãos tradicionais, com indígenas que se dedicam a práticas que poderiam ser caracterizadas como artísticas – estando eles conscientes de que se trata de uma categorização imposta –, com comunidades nas quais a agenda cultural e política não responde a padrões individualistas ou “experimentais”... Esse contato direto, em situações de “aula” ou de encontro fora dela, é também fundamental para a formação de uma prática de trabalho que responde a outros paradigmas.

M.I. – No primeiro ano, os professores dão aula na Rede de Colégios Universitários (Cunis) num programa pedagógico que se desenvolve em colégios secundários. Isto é, a universidade vai à procura dos estudantes em vez de esperar que eles cheguem até ela. Qual é a proporção de estudantes indígenas?

P.L. – Mais que uma procura por estudantes, se trata de uma atividade que nasce da vocação de se relacionar com o contexto local da qual falei no início. Numa região onde a educação pública está muito descuidada por parte da administração e das autoridades, a universidade insiste na capacitação de futuros professores e na colaboração com a rede de educação básica. Dessa forma, nas localidades vizinhas às

três cidades onde estão os *campi*, em colégios secundários, ela organiza cursos de um ano que oferecem uma certificação independente e que servem como introdução à universidade. Assim, a instituição universitária sai de si mesma para operar em outros contextos, se torna mais familiar para diferentes grupos e, ao mesmo tempo, confronta suas pedagogias e seus professores com outras realidades. Isso permite abrir portas na universidade tanto para os que querem ter um contato limitado com ela como para os que pretendem ingressar nos cursos de graduação.

Essa estratégia de implantação não é especificamente destinada à população indígena local, mas tem como objetivo contatar o maior número possível de pessoas da região. É verdade que tem um número considerável de jovens pataxó na região de Porto Seguro e Prado, assim como de tupinambá na região de Ilhéus, mais ao norte, e de pataxô há há há em Pau Brasil, com suas especificidades culturais e políticas, mas também vivendo condições compartilhadas com o resto da população local, particularmente no que se refere aos recursos econômicos limitados e ao escasso acesso a serviços básicos. Além disso, há também na região população de origem indígena que não se reconhece como indígena ou não é reconhecida como tal. Assim há indígenas estudantes dos Cunis e da universidade, em diversas áreas, que recebem, assim como os demais estudantes com baixa renda, a bolsa permanência do Ministério da Educação.⁴

M.I. – Como isso reverte o elitismo das universidades brasileiras, em que somente os estudantes que podem estudar nas escolas privadas podem alcançar o nível requisitado para ingressar numa universidade pública e gratuita?

P.L. – O acesso às universidades públicas historicamente foi difícil, especialmente para alguns cursos, como Medicina. Os processos de seleção privilegiam os estudantes que não são oriundos do ensino público. Durante os governos de Lula e Dilma, a dinâmica mudou, especialmente para as universidades federais, e hoje mesmo as universidades públicas mais reticentes, como a USP [Universidade de São Paulo] estão introduzindo cotas raciais e sociais. Mas o acesso à formação universitária no Brasil continua sendo, em linhas gerais, definido por questões de classe e de raça. A atitude da UFSB é de encarar essa situação com o que poderíamos chamar de uma estratégia de choque, adotando cotas de 75% para estudantes de contextos sociais específicos, refletindo, assim, literalmente, a demografia do território no qual se implantou.

M.I. – O primeiro ano do currículo acadêmico escapa à separação entre as disciplinas acadêmicas, e todos os estudantes, independentemente da formação que querem seguir, cursam as mesmas disciplinas. E não se fala em disciplinas, mas em componentes curriculares. Quais são os resultados?

4 Observamos que os estudantes indígenas e quilombolas recebem uma bolsa específica concedida pelo Programa de Permanência Estudantil do Ministério da Educação (N. do T.).

P.L. – Os estudantes iniciam seu contato com o programa interdisciplinar da universidade com uma série de componentes curriculares, como você disse, comuns a todos, que introduzem questões gerais, metodológicas e contextuais e que se propõem como lugares para pensar a universidade como projeto, os seus métodos, as suas funções e as suas possibilidades. O objetivo é que os estudantes não ingressem na universidade para passar por um processo de treinamento, mas que o façam através de espaços que pensem a universidade em geral e a UFSB especificamente; o contexto geral do Brasil e mais concretamente do sul da Bahia; o papel sociopolítico e cultural da educação e os modos de inserção social das possíveis profissões que resultam da formação universitária; os modos de conectar as práticas das diversas áreas acadêmicas e de contextos não acadêmicos; em suma, que aprendam a desmontar o aparelho acadêmico e, desde sua entrada na universidade, aprendam a ser protagonistas da construção de seu projeto. Talvez poderíamos resumir dizendo que a ênfase está no que poderiam ser os usos sociais e políticos da formação pedagógica e do conhecimento acadêmico, e não somente na formação em si.

A opção por “componentes” como alternativas às “disciplinas” ou “matérias” pretende escapar das separações “disciplinares” e designa também a possibilidade de construir um percurso pedagógico no qual os diversos componentes resultem numa experiência específica, pessoal, se juntando, se permeando, sem distinguir uma área principal ou “maior” e uma secundária ou “menor”.

M.I. – Como as artes contribuem para essa reconfiguração? Tem um componente curricular intitulado “Regimes do Sensível”, por exemplo, ofertado pela área de artes. Em que consiste?⁵

P.L. – Regimes do Sensível pretende ser um exercício do uso dos sentidos e de suas implicações estéticas – entendido em seu significado mais amplo, como um modo de sentir o mundo –, mas também políticas, éticas, históricas, poéticas, emocionais... De fazer parte do mundo que nos rodeia. O foco do componente está nas situações coletivas de troca de experiências que os diferentes estudantes podem contribuir e compartilhar ou que o grupo pode gerar como grupo. O objetivo é colocar em jogo o mundo que rodeia cada um deles e o grupo a partir desses sentidos, sem recorrer imediatamente às classificações, narrativas e utilidades, mas detendo-se nas condições materiais compartilhadas que propiciam experiências, também compartilhadas, que podem falar da história e também do que se pode fazer com ela.

M.I. – No plano pedagógico do curso de artes, se assinala “o empobrecimento da tecnociência racional e lógica da modernidade ocidental, que supervalorizou

5 O componente, na realidade intitulado “Experiências do Sensível”, é ofertado por uma equipe multidisciplinar de docentes e não é próprio da área de artes, da forma como foi concebido na UFSB. Gostaríamos de remeter o leitor ao capítulo “Experiências do Sensível na formação acadêmica, a proposta da UFSB”, na Parte III deste livro (N. do T.).

modos de conhecer que suprimem o sujeito, suas formas de afetar e ser afetado, de ouvir e ser ouvido, de ver e ser visto, de apreciar e se submeter à apreciação, de estar presente em espaços comuns com outros sujeitos. A consequência mais grave desse empobrecimento é a separação do mundo entre sujeitos e objetos, com finalidade de produzir conhecimento instrumental”. Como isso modifica o resultado da aprendizagem dos estudantes?

P.L. – Acho que, de novo, é importante diferenciar as intenções pedagógicas do projeto e as intenções e interesses de professores específicos e os efeitos disso em cada estudante. Por isso, não temos como determinar um resultado único em relação a esse assunto e a todos os outros. Quanto à relação entre objeto e sujeito, a lógica promovida no campo das artes é a de que, por um lado, o objeto (de arte ou qualquer objeto) não tem a princípio primazia e nem se encontra separado de uma série de continuidades materiais e operacionais que o conectam ao sujeito. Por outro lado, a subjetividade – e, por consequência, a agência – não é somente dos sujeitos humanos. Esses dois movimentos, que podem ser encontrados, por exemplo, no *candomblé* e nas práticas de vida dos povos indígenas, criam um campo de ação que pode engendrar um fundamento rico para as artes e, a partir disso, para outras áreas.

M.I. – O *candomblé* faz parte dos conteúdos curriculares como referente epistemológico ou temático?

P.L. – Diversas culturas sincréticas presentes no território brasileiro fazem parte de vários componentes, tanto no campo das artes como no campo da saúde. Questões de corpo e movimento, de cultura material, de alimentação e de práticas medicinais são conhecimentos que podem trazer uma contribuição enorme no processo pedagógico de várias das áreas trabalhadas na universidade.

M.I. – Além do componente curricular Regimes do Sensível, quais são as outras ferramentas que o campo das artes ofereceu para esse processo de mudança de marcos epistemológicos? Quais conceitos, quais ferramentas metodológicas?

P.L. – Hoje em dia, as artes visuais têm uma propensão interdisciplinar como resultado de formas de trabalho que se intensificaram durante as últimas cinco ou seis décadas em diversos formatos e em conexão com teorias sociais e políticas, com a ciência, com a pesquisa... Mesmo que essas conexões não sejam universais e não se estendam a todas as áreas das artes. De qualquer modo, essa facilidade de conexão pode servir como exemplo, mas sabendo que esse hábito de conexão, às vezes, entra em conflito com a necessidade de pensar a técnica – algo que a arte contemporânea não considera como fundamental, mas que é chave para muitas artes tradicionais. Talvez não esteja respondendo à sua pergunta, mas propondo aqui um problema ou um conflito: entre, por um lado, a “facilidade” para a arte contemporânea europeia ou ocidental de ser “qualquer

coisa” ou de fazer “qualquer coisa” de “qualquer maneira” – se isso é feito por um indivíduo autorizado para ser artista – e a ênfase técnica, de transmissão de conhecimentos específicos sobre os materiais, ferramentas, tratamentos e processos que muitas das artes tradicionais apresentam. Essa problemática se faz presente no projeto pedagógico da UFSB como um desafio.

M.I. – Bom, você contesta e ao mesmo tempo não, mas sua resposta me parece muito interessante, porque essa separação entre arte erudita e arte popular está no coração do projeto colonial. Se não questionamos essa separação, convertemos a descolonialidade numa mera temática, numa matéria curricular, e não num desafio para nossas estruturas.

Abordando um outro assunto, o modelo de artista que o currículo parece procurar é de um artista educador para escapar da forte tradição formalista brasileira. Como escapar da tradição pedagógica doutrinante ou paternalista brasileira – por exemplo nos Centros de Cultura Popular? Como evitar limitar o potencial das artes?

P.L. – O Brasil tem tradições pedagógicas bastante fortes, não somente nos Centros de Cultura Popular, contrastando com o sistema educacional público, que opera em condições precárias, com dificuldades institucionais históricas e uma administração política que parece querer sabotá-la, há uma história presente de pedagogias libertárias, críticas, igualitárias, de minorias... Bem rica. Creio que podemos dizer que, frente à pobre situação da educação pública, a função educadora se converteu no Brasil em uma função política urgente, que não tem por que ser relacionada com qualquer impulso doutrinário ou de doutrinação. Na área das artes na UFSB, lembrando novamente que existe diversidade nas abordagens dos diferentes professores, combina-se a pedagogia em um coletivo – não há autonomia acadêmica entre os docentes, cada componente é definido por um grupo de professores que devem trabalhar em conjunto, mesmo que à distância entre os diversos *campi* – com uma abordagem educacional aberta que evita o modelo de educação como transmissão de informação e que se foca na proposta de situações de grupo. Essa mesma pedagogia coletivista, propositiva e situacional poderia ser adotada por artistas-pedagogos.

Por outro lado, acho que é importante questionar as definições da arte com as quais estamos acostumados, que são frequentemente estabelecidas a partir de uma perspectiva modernista. Como, por exemplo, o suposto caráter visionário do artista ou de sua obra, se isso quer dizer que ele tem uma prática ou natureza experimental, em ruptura ou vanguardista. Associar a arte a essas qualidades é algo que as práticas indígenas em geral não fazem, por exemplo. Ou a ideia que a utilidade impõe, de certa maneira, limitações para a prática artística, e não sua intensificação.

M.I. – Já que você menciona o caráter colaborativo do trabalho dos professores, e a universidade anuncia a coletividade das culturas ameríndias e os mestres

tradicionais como uns de seus valores primordiais, como se estabelece o diálogo com essas formas de organização indígena?

P.L. – Não queria falar sobre colaboração em relação às coletividades indígenas. Existe uma enorme diversidade de articulações coletivas entre os quase 300 povos indígenas existentes no Brasil, e não me arriscaria aqui a propor denominadores comuns. Se falarmos de colaboração em termos de práticas artísticas e pedagógicas, diria que é difícil, primeiramente porque as pessoas (professores e estudantes) chegam com interesses em assuntos, linguagens e práticas diferentes, e casar uns com os outros não é sempre possível, nem desejado pelas pessoas envolvidas. Segundo, para responder a necessidades administrativas e educacionais, o sistema acadêmico requer que o estudante efetue um número de créditos por temporada letiva (quadrimestre), uma série de trabalhos em formatos diversos solicitados por diferentes professores, e isso cria uma forte pressão sobre seu tempo e suas possibilidades de compartilhar com os outros. O sistema acadêmico não consegue escapar da necessidade de avaliação, e essa avaliação é insistentemente individual. Sobre esse assunto em particular, há um problema de ritmos: o ritmo acadêmico pode não ser o melhor para a prática artística e pode entrar em conflito com os ritmos das práticas de outras culturas. Creio que isso é uma outra questão a ser resolvida, com tempo e cuidado: como as dinâmicas de transmissão ou de produção praticadas em outros contextos seriam possíveis nos ritmos e nas estruturas do mundo acadêmico – se esses ritmos e estruturas são flexíveis ou não, se estão dispostos a se adaptar, ou mesmo a serem radicalmente transformados... Em última instância, se essa adaptação não for suficiente, deveríamos, acredito, desistir dessa incorporação. A universidade em si raramente se questiona. Há uma tendência em pensar nela como um lugar em que tudo pode caber, quando talvez há coisas que não cabem nela e que ficariam melhor fora. Acredito que essa frase continuaria sendo válida se substituirmos a palavra “universidade” pela palavra “museu”.

Isso dito, há também na UFSB uma ênfase constante nas experiências compartilhadas, nas problemáticas compartilhadas, na horizontalidade em muitas dessas experiências, e isso pode criar um hábito de partilha e, talvez, de responsabilidade.

M.I. – Então, o individualismo prevalece? Isso seria uma das limitações da escola? E se não é esse, qual seria seu ponto cego? Talvez seja aqui um desses momentos em que a intenção de descolonizar se choca com a estrutura colonial que organiza nosso pensamento e nossas práticas, sem poder superá-lo?

P.L. – O número de colaborações é maior do que encontrei em outras universidades ou escolas de arte. Mas ainda posso constatar a predominância da autoria individual. Não creio que se trate de um ponto cego na medida em que já é percebido como uma questão importante a ser tratada. Mas, como mencionei, as estruturas universitárias insistem em fazer dos processos de matrícula e de avaliação processos individuais.

M.I. – O diálogo com o popular e o que ele coloca em crise me interessam. Popularizar a arte erudita e tornar erudita a arte popular? Como fazer com que os saberes populares sejam compatíveis com o tipo de pensamento que os nega? Há um componente intitulado “Estéticas Negrodescendentes”, mas o conceito de estética da filosofia ocidental é particularmente excludente com respeito ao “popular”.

P.L. – Não me sinto atraído por nenhum desses dois movimentos, de transformar uma coisa em outra. Acredito que seria mais interessante entender o processo a partir de uma perspectiva de igualdade, no sentido que tanto as artes ocidentais como as artes indígenas, por exemplo – insisto em dizer que essa expressão é inadequada –, são processos culturais complexos com uma série de pressupostos e implicações específicas. O uso da palavra “estética” no título desse e de outros componentes curriculares é, para mim, um equívoco, mas um equívoco que pode ser produtivo no processo pedagógico, como pode ser o uso da palavra “arte”. Qualificar, por exemplo, o trabalho de cestaria indígena ou a tradição do maracatu do Nordeste como arte é inapropriado, porque os separa de outros âmbitos (religioso, utilitário, político...) nos quais operam e não como campos secundários. Mesmo que essas práticas já estejam acontecendo em diversos contextos como práticas “separadas” – reduzidas à música ou dança, por exemplo –, para o comércio, o divertimento ou o espetáculo. Essas dinâmicas de resistência, de confusão, de contaminação, de apropriação e suas éticas e políticas respectivas passam ao primeiro plano, e é importante abordá-las sem uma atitude legalista e de julgamento rápido.

Por outro lado, paralelamente, se a palavra “universidade” pode ser utilizada para denominar uma instituição diferente do que sua concepção clássica identifica, a palavra “estética” pode também trair suas definições canônicas e funcionar de outras maneiras. De fato, é assim que funciona nos “salões de estética” ou de “beleza”, em que se cria cultura material concreta no corpo desses que os frequentam.

M.I. – Parece-me que a antropologia é uma das grandes articuladoras quando se trata de trabalhar a partir dessas “estéticas” e estou preocupada com certa omissão das experiências práticas e teóricas da arte contemporânea e da curadoria – Jimmie Durham, Jean Fisher, Olu Oguibe, Susan Vogel, Clémentine Deliss, Fred Wilson, David Hammons. Como esses debates transnacionais podem ser contextualizados e usados como ferramentas para abordar o contexto brasileiro?

P.L. – Não diria que Durham, Deliss, Fisher e Hammons não teriam utilidade no Brasil atual ou no resto da América Latina, mas me sinto confortável dizendo que não são essenciais para entender o que acontece aqui ou o que poderia acontecer. A recente polêmica de Durham com os líderes cherokee demonstra uma fragilidade em sua posição como artista que acho ser constitutiva dos modelos de prática artística inserida no mundo da arte contemporânea globalizada,

que, ao mesmo tempo, reivindicam uma relação com visões do mundo não ocidentais. Nessa perspectiva, até que ponto uma prática como a de Fisher, que se desenvolveu nos anos 1990 como resposta a questões raciais e culturais num contexto anglo-saxão, seria fundamental para pensar práticas artísticas e culturais no Brasil de 2017? Claro que qualquer tipo de importação deveria trazer com ela também parte de seu contexto temporal e político, mas acho que o mais importante é ter consciência que a finalidade em desenvolver práticas artísticas num território específico não deveria implicar que essas práticas devam ser exportáveis para os museus do primeiro mundo – uma lógica de transposição global na qual opera grande parte do trabalho dos autores que você mencionou, precisamente porque eles trabalham no centro do contexto globalizado da arte contemporânea. Contrapondo essa dinâmica, eu diria bem alto que a importância de uma prática não pode vir de seu reconhecimento nesses contextos, nem de sua adaptabilidade a eles. Por exemplo, porque, para se adaptar, tem que responder à demanda de que sejam práticas autorais, individualizadas, como creio que os nomes que você mencionou comprovam.

O imaginário “as Américas”, mais do que um prisma geográfico-cultural, o entendo como entidade poética-geográfica, no estilo da *Amereida* que a Escola de Valparaíso canta. Nesse sentido, é uma história política, emocional e geográfica alternativa, na qual o critério para que algo faça parte dela não é puramente geográfico, mas também, e principalmente, o tipo de lógica a qual responde. E aqui, o importante é fazer as conexões entre essas lógicas. É verdade que conexões poderiam ser feitas com lógicas divergentes oriundas de geografias não americanas, mas o campo é tão amplo que parece razoável começar com um território menor.

M.I. – Concordo em parte com você, porque concordo também com Mieke Bal que os conceitos viajantes podem trazer mais benefícios que perigos; em todas as direções, claro, não somente do Norte ao Sul. Mas ainda estou preocupada com a desvalorização da imensa produção prática/teórica do campo artístico; por exemplo, há valiosas referências feitas à antropologia. Enquanto que um marco exclusivamente “americanista” não pode se aproveitar dessas ferramentas e limita ainda mais as possibilidades de questionar metodologias.

P.L. – Sim, sim, o trabalho dessas pessoas que você menciona pode contribuir nas operações críticas. Não é porque são tradições importantes no contexto europeu ou norte-americano que devem ser deixadas de lado. É uma questão de urgências, de prioridades. Você não pode fazer tudo ao mesmo tempo. Para voltar ao que já mencionei, a Escola de Valparaíso também não tem uma presença no imaginário político, cultural ou acadêmico da UFSB ou do Brasil em geral – e são “vizinhos”. É algo mais fácil de ser traduzido, tanto pela língua que usam como pelo território onde se estabelecem. Se tivesse que escolher prioridades, insistiria nos diálogos entre as experiências pré-coloniais, coloniais e pós-coloniais das

Américas, já que esses diálogos até hoje têm sido muito fragmentados e frágeis. O contexto do Primeiro Mundo já tem seus mecanismos próprios e bem-sucedidos para exportar tanto seus problemas como suas soluções.

M.I. – O Museo Reina Sofia ou o Bronx Museum de Nova York estão tornando evidente como Mário Pedrosa trabalhou com doentes mentais e como isso teve influência sobre a arte concreta. Sabemos que Lygia Clark trabalhou com prostitutas e temos Oiticica com suas experiências nas favelas. A UFSB realiza uma releitura da história da arte a partir de todas essas experiências? Tanto que seus intelectuais se inspiraram no “popular”...

P.L. – Este trabalho de reescrita da história da arte não é um projeto que está acontecendo na universidade, talvez porque a história da arte como tal não tem muita presença aqui. Nem Lygia Clark nem Hélio Oiticica são referências obrigatórias. Mário Pedrosa ou Mário de Andrade também não. Poderiam ser, claro, mas esse projeto de reescrita da história da arte não é prioridade do projeto agora. As urgências se focam mais nas questões práticas que historiográficas.

M.I. – Isso é minha crítica fundamental. Não é que se desconsidera Wilson ou Fisher, mas que tão pouco se considera Oiticica, como se a arte contemporânea não pudesse contribuir com nada em uma discussão descolonizadora.

P.L. – O que o sistema oficial, o sistema modernista da arte identifica como arte (de Tarsila do Amaral a Oiticica) pode participar, não é “proibido”, mas não é uma referência obrigatória. Acho que é fundamental ter em mente que a produção mais “interessante” da arte modernista no Brasil é aquela que surge de um ato de apropriação da cultura popular por artistas de classe alta e média, e isso inclui, de novo, tanto Tarsila quanto Oiticica. Então, se vamos falar de Oiticica, devemos considerar o que permitiu essa apropriação.

Independentemente disso, acho que uma das estratégias possíveis para construir novos modos de fazer e pensar é trocar o foco, não olhar para o que a universidade e o sistema da arte já têm olhado, e dar tempo e atenção para outras coisas – porque tanto o tempo quanto a atenção são limitados, na universidade e fora dela. Podemos argumentar que é importante acompanhar a Documenta⁶ ou ler *Artforum*, porque são dominantes na escala global. Ou podemos decidir que preferimos nos engajar nas atividades de um museu comunitário na periferia de Belém. As duas escolhas nem sempre são compatíveis. Especialmente porque a segunda necessita de mais constância, de esforços maiores, de mais traduções, de materiais que não estão facilmente disponíveis. O sistema de difusão da cultura “confirmada” ou “estabelecida” já se encarrega de produzir e disseminar

6 Exposição de arte contemporânea que é organizada a cada cinco anos desde 1955 em Cassel, Alemanha.

matérias e narrativas sobre a importância de Oiticica. Acredito que o programa de uma universidade que procura criar novos modelos não precisa contribuir para essa ênfase. O que seria interessante, acho, seria contribuir para o entendimento de como esses mecanismos de produção de relevância funcionam.

M.I. – Não sei se Oiticica é modernista ou se o é a leitura que se realizou sobre ele. É por isso que uma releitura da história da arte é importante, a fim de considerar em que essas práticas eram inovadoras e criaram novas ferramentas.

Pensando que estamos vivendo um momento de políticas identitárias, essas questões de essencialismo estratégico são trabalhadas com os estudantes? A universidade pensa a respeito de seu lugar de fala predominante branco?

P.L. – A maioria dos estudantes da UFSB é de descendência negra e/ou indígena. Entre eles, há, como disse, indígenas que cresceram em aldeias e são praticantes da cultura e dos rituais indígenas, pessoas negrodescendentes e brancas que praticam umbanda, um grande número de evangélicos (indígenas, brancos e negros) e outros que não têm relação com nenhuma religião. A autoidentificação cultural, política, de gênero e de orientação sexual é igualmente diversa. Em comparação, o corpo docente é mais branco e de classe média, mesmo que a maioria, pelo menos no campo das artes, tenha uma pesquisa ou uma prática profissional com culturas de origem não europeia. Diferentemente das posições fortemente identitárias que você menciona, e concordo que elas aparecem também no Brasil, os posicionamentos dos estudantes são incrivelmente fortes, mas ao mesmo tempo fluidos, e isso é algo que encontrei em outros lugares no Brasil.

M.I. – Uma coisa interessante é que sua passagem pela UFSB se fez entre sua participação na Bienal de São Paulo em 2014 e a exposição Dja Guata Porã: Rio de Janeiro Indígena no MAR, em 2017, e me parece interessante entender esse trânsito para um modelo de trabalho com um ponto de vista indígena. Sei que é uma pergunta complexa, mas é tão importante agora!

P.L. – Acho difícil ter uma narrativa clara sobre minha própria vida... Mas posso tentar! Os dois projetos curatoriais foram construídos com processos colaborativos, com curadorias coletivas horizontais, e os dois pretendiam repensar e modificar os processos institucionais convencionais. Entre os dois, sinto que esses meses na UFSB foram importantes. Por um lado, porque fiquei um tempo com comunidades pataxó, sem propósitos concretos de trabalho ou de pesquisa, e isso me familiarizou com algumas questões e modos de ver e fazer que são importantes para eles. Também porque a prática colegiada dentro da universidade com estudantes e funcionários serviu como treino para práticas colegiadas fora dela. E finalmente, porque, como já mencionei, entrei em contato com dinâmicas que as estruturas das instituições modernas enfrentam com lógicas diferentes e às vezes incompatíveis e que, se tomadas a sério, poderiam sacudir

as fundações dessas instituições. Trabalhar no Dja Guata Porã foi, nesse sentido, uma extensão disso: como trabalhar com grupos indígenas do estado de Rio de Janeiro na construção coletiva dum projeto de exposição dentro de um museu de arte, com todas as implicações metodológicas e institucionais que podem se apresentar. E, devido às experiências anteriores, à escala, aos participantes, o resultado foi mais satisfatório que na bienal, “funcionou” melhor.

M.I. – O que podemos aprender das cosmovisões ameríndias para um processo de transformação da epistemologia ocidental tanto no contexto universitário como na sua extensão, no seu instrumento de representação, o museu?

P.L. – É difícil responder: não quero simplificar essas cosmovisões nem propor que elas têm um denominador comum. Também não quero pensar nelas de maneira utilitária, em termos do potencial que elas possam ter para nos mudar, nós brancos e nossas instituições. Acho que posso dizer algo mais modesto: a partir do momento em que membros desses povos indígenas entram nessas instituições – e acredito que devemos defender e facilitar esse direito de entrar, não somente como visitantes, mas como trabalhadores, gerentes, diretores... –, é fácil perceber como as questões legais, administrativas, conceituais, de urgências e preocupações, de tempos e espaços, de formas de expressão, emergem e problematizam os processos convencionais. Acontece uma situação similar quando populações periféricas ou de baixa renda entram em contato com essas instituições. Acredito que somente merecem ser defendidas e de fato continuar existindo na medida em que se comprometam em encarar essas problematizações abertamente e com toda disposição para se transformar.

M.I. – Bom, sobre “pensar utilitariamente” as cosmovisões ameríndias, acho que, para que as coisas mudem, é primordial mudar a si mesmo. Então, como fazer isso? Claro, digo sempre e quando isso nos ajude a superar nossas limitações e construir uma diversidade epistêmica. Existe algum projeto de criação de um departamento de estudos indígenas na universidade?

P.L. – Não tenho conhecimento disso. Segundo a lógica da UFSB, não seria um departamento já que a universidade se organizou por áreas (artes, saúde, ciências, humanidades...), sem departamentos “fechados”. Criar uma “área de estudos indígenas” seria difícil, talvez, porque ela deveria se sobrepor a todas as áreas existentes e abriria para a questão de porque não ter uma “área afro-descendente”. Há um outro problema: os regulamentos do Ministério da Educação determinam que os professores da universidade devem ter mestrado e, preferencialmente, doutorado. Há um número crescente de indígenas que têm acesso à universidade, mas o número de graduados ainda está muito baixo. Há também programas para conceder títulos para portadores de conhecimentos tradicionais, mas esse processo é muito lento. Mas, independentemente

dessas questões administrativas, uma área indígena implicaria que os professores indígenas, seus conhecimentos e perspectivas não deveriam fazer parte das áreas gerais? Como reconciliar a intenção de considerar as perspectivas e pessoas indígenas iguais às outras perspectivas e pessoas e, ao mesmo tempo, reter seus trabalhos em áreas específicas?

M.I. – Algo de tudo isso poderia nos ajudar a pensar crítica e construtivamente como o Masp [Museu de Arte de São Paulo] retomou a cultura material popular através das investigações de Lina Bo Bardi reproduzindo suas curadorias?

P.L. – Não sei se queria acabar com uma nota negativa, mas não tenho outro jeito de responder à pergunta. Não sou um especialista do trabalho de Lina Bo Bardi, mas acho que há elementos muito interessantes na sua concepção de museu popular, particularmente no trabalho que ela fez em Salvador da Bahia. “Recuperar” o trabalho dela para mim quer dizer recuperar seu espírito e sua orientação, não suas soluções formais, porque essas soluções formais foram feitas em resposta a uma situação, a hábitos, a processos diferentes dos atuais. O Masp vem fazendo isso: reproduzir, quase de forma literal, as soluções formais de Lina Bo Bardi, como referência e como conteúdo, ao mesmo tempo introduzindo novos conteúdos que acho interessantes. Sinto que, com exceção de alguns projetos e programas de pequeno porte, não há questionamento dos mecanismos de funcionamento de um museu moderno, nem de seu relacionamento com esses que vivem ao seu lado e o frequentam. É um museu eminentemente “moderno”, no qual um número pequeno de pessoas decide o que o resto da equipe vai implementar como conteúdo para um público abstrato e com preços de entrada bem caros. Acho que o MAM [Museu de Arte Moderna] da Bahia foi mais fiel ao espírito de Lina Bo Bardi durante os três anos em que foi dirigido por Marcelo Rezende. Mas sempre é possível que as coisas mudem, especialmente nos tempos movimentados que vivemos...

P.s.: Ao reler minha última resposta, percebi que, enquanto tentei apresentar uma imagem complexa da UFSB, na qual haveria lugar para diversos interesses e agências dentro e fora da instituição, assim como diversas possibilidades de intervenção e construção, quando respondi à pergunta sobre o Masp, fiz o oposto. Ofereci uma visão monolítica da instituição, tomando somente em conta, e mesmo assim de forma simplista, as linhas programáticas da direção, sem considerar que a atividade de um museu não se reduz às grandes exposições e que diversas equipes estabelecem relações com diversos grupos de modos diferentes, às vezes com visões divergentes ou complementares àquelas que são mais visíveis ou apresentadas como oficiais. De fato, nos últimos dois ou três anos, o Masp encaminhou projetos e discussões bem interessantes, que não deveríamos deixar de lado.

CAPÍTULO 27

ENSAIO DE REFERÊNCIA TEÓRICA E POLÍTICA PARA O MODELO UFSB DE FORMAÇÃO EM SAÚDE

NAOMAR DE ALMEIDA-FILHO

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem o objetivo simples e singelo de compartilhar questões e reflexões provocadas pelo desafio de organizar, de modo consistente e rigoroso, o currículo do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) articulado a programas de formação de carreiras e profissões de saúde em cursos de segundo ciclo. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014) Tal desafio compreende a busca por modelos de formação de sujeitos críticos capazes de implementar políticas públicas em saúde, operar práticas resolutivas de cuidados em saúde, utilizar tecnologias de modo adequado e produzir conhecimento relevante para a saúde da população, com equidade, justiça e qualidade. (SOUZA, 2016) Nesse sentido, para além do plano da retórica, é preciso primeiro superar a fragmentação produzida pela abordagem disciplinar reducionista, já que muitos projetos se comprometem com modelos de inter-transdisciplinaridade no âmbito acadêmico, porém sem conseguir traduzir essa opção epistemológica para o campo das práticas.

Trata-se de enorme desafio, desdobrado em múltiplos planos de reflexão: como construir um novo modelo de formação e, em consequência, transformar um modo de realização de cuidados historicamente consolidado que, de alguma forma, conteste criticamente e, no que for possível, transgrida o modo hegemônico de organização das práticas de cuidado e dos modelos de formação em saúde? Como efetivar um modelo ajustado capaz de se viabilizar num contexto conservador, inercial e, no limite, hostil à inovação e refratário às mudanças? Essas questões fazem parte de uma questão geral sequer formulada que, na minha opinião, precisa ser refletida como ação institucional na esfera complexa das políticas públicas de saúde.

Uma indagação prévia é a natureza dessa fragmentação e dos seus produtos, tanto no plano dos saberes quanto no das práticas. Muitos usam a metáfora das caixinhas para representar o isolamento disciplinar, que se expressa tipicamente de três maneiras. Em primeiro lugar, classicamente, as caixinhas são organizadas por campos disciplinares de pesquisa, como a fisiologia, a parasitologia, a imunologia, a genética e todas as chamadas ciências básicas da saúde. Para a organização do conhecimento sobre o corpo humano, a estratégia da divisão do conhecimento em caixinhas teve certa eficácia num momento de grande relevância na história, correspondente ao nascimento da clínica. (FOUCAULT, 2011)

Em segundo lugar, arranjos, combinações e transformações de algumas dessas caixas resultam num outro recorte, referente ao plano de mirada do sujeito – individual ou coletivo – produtor de conhecimento. Trata-se do corte ou contraste entre o macro e o micro. Por exemplo, na configuração dos saberes científicos sobre o corpo humano, a anatomia patológica – ou morfologia microscópica – dá conta da microestrutura tissular em contraste com a anatomia geral, ciência descritiva do visível que, de modo mais preciso, se pode designar como morfologia macroscópica.

Em terceiro lugar, haverá outra maneira, mais pragmática, que faz o recorte dos saberes científicos pela estrutura e organização do objeto de conhecimento ou, no caso específico das ciências da saúde e da doença, pela territorialização somática do corpo humano. Nesse caso, temos estudos sistemáticos de partes do organismo como se fossem quase-disciplinas – a hepatologia do fígado, a pneumologia do pulmão, a nefrologia dos rins, a cardiologia do coração.

Esses vários formatos de constituição das caixinhas compreendem distintos modos de organização do conhecimento. Dois deles têm uma base epistemológica minimamente fundamentada, que de algum modo considera a aplicação de disciplinas científicas – por exemplo, a citologia é uma aplicação da biologia celular ao organismo humano. O outro formato, que chamei de territorialização somática (ALMEIDA-FILHO, 2015), apresenta um estatuto epistemológico mais problemático, porque não faz sentido fragmentar em pedaços um organismo vivo ou esquartejar um corpo íntegro como estratégia para compreendê-lo, em lugar de respeitar minimamente seu caráter de ente complexo. Ainda assim, apesar das objeções lógicas e epistemológicas, a formação dos sujeitos reais, que

se tornarão agentes de intervenção sobre a saúde, tem-se dado com base nesses recortes. Essa questão pode ser formulada de modo esquemático como uma tendência à correspondência entre modelos de formação e modos de cuidado em saúde, confirmados nas práticas sociais concretas.

Em suma, a complexidade e a historicidade do ser humano não encontram respaldo na pobreza dos fragmentos disciplinares ou nos recortes de territorialização somática ou mesmo nos planos distintos da ocorrência de fenômenos. Os modos de organização dos saberes e práticas que prevalecem no campo paradigmático da saúde têm grande dificuldade de responder às necessidades reais de saúde da população. Não são, enfim, fígados, cérebros ou intestinos que adoecem, e sim pessoas vivas, com histórias, relações pessoais e nomes. Tais modos de compreensão enfrentam grandes problemas quando a questão principal deixa de ser como organizar a prática a partir do conhecimento sobre doenças e lesões que se aprende em livros, laboratórios e aulas. E então, no mundo real, o desafio de cuidar de pessoas concretas confronta e nega uma forma de organização do conhecimento em blocos de territorialidade cognitiva articulados a uma segmentação das ciências naturais ou biológicas referidas ao organismo humano.

QUESTÕES PEDAGÓGICAS

Uma questão pedagógica preliminar então se reconfigura: como formar sujeitos de fato competentes para o cuidado à saúde de outros sujeitos? A vertente de ação transformadora, quase corolário dessa questão, traduz-se em como viabilizar a superação de tais impasses, tanto do ponto de vista epistemológico quanto pedagógico. Ou seja, como formar sujeitos mediante processos de ensino-aprendizagem diretamente engajados na prática concreta de produção de atos em saúde no mundo real.

No que podemos designar como modelo UFSB de formação em saúde, uma possibilidade de superar a limitação dos modelos baseados na disciplinaridade encontra-se no desenvolvimento de estruturas curriculares em regime de ciclos, com entrada unificada no primeiro ciclo de formação e com flexibilidade, mobilidade e graus de diferenciação regulados nos percursos formativos que conduzam a um segundo ciclo mais focado em práticas, no qual se define o caráter profissionalizante da formação.

De um ponto de vista estritamente curricular, por exemplo, o adjetivo “interdisciplinar” que qualifica o BI em Saúde se manifesta, na fase de formação específica, em quatro eixos curriculares ou blocos temáticos transversais que visam a superar a desarticulação segmentar das disciplinas na compreensão do nosso objeto privilegiado de conhecimento e de práticas. Primeiro, o estudo das bases bioecológicas da saúde humana, a partir do que tem se designado por teoria ecossistêmica da saúde. (CHARRON, 2012) Segundo, o foco nos processos de determinação cultural, social e política da saúde-enfermidade-cuidado,

com ênfase na distribuição desigual de riscos e fatores e dos recursos sociais para o cuidado em saúde. Terceiro, apresentação e discussão das estratégias de promoção da saúde, particularmente dispositivos formais e informais de planejamento, implementação, gestão e regulação de políticas públicas de saúde. Quarto, as bases lógicas e práticas de aplicação das tecnologias de cuidado, em especial as competências e habilidades pré-clínicas necessárias para fundamentar os processos de intervenção na produção do cuidado em saúde. (AYRES, 2000)

Uma questão crucial se refere ao fato de que, no mundo ocidental, o cuidado em saúde historicamente se estruturou com base em profissões hierarquizadas, organizadas em corporações demarcadoras de territórios de práticas, tendentes à especialização. (WEISZ, 2005) A prática profissional dos sujeitos formados dessa maneira tendencialmente se dará com base em modos de compreender a realidade por fragmentos ou recortes. São as famosas especialidades médicas, que se estendem como estrutura lógica capaz de influenciar os modos de formação das outras carreiras e profissões no campo da saúde. Os cursos convencionais – caracterizados pela fragmentação do objeto de conhecimento – organizam-se inclusive com base em uma hierarquia de profissões, resultando em formações e certificações tendencialmente exclusivistas. Vejamos um exemplo: quando alguém ingressa em um curso de Medicina de extração convencional, torna-se um protótipo de médico desde o primeiro dia de aulas, literalmente a despeito do que venha a aprender ou consiga incorporar ao seu repertório de competências e habilidades. Obter essa atribuição de acadêmico-futuro-médico logo na entrada do curso médico qualifica a partir daí todo o percurso de aprendizagem posterior. Por mais que se promova artificialmente convivência com futuros colegas de outras carreiras profissionais ou que se produza articulação curricular no plano das normas, não haverá interdisciplinaridade nem interprofissionalidade possível ou viável nesse modelo de formação. Esse é um cenário complexo e de difícil compreensão em sua totalidade que, em si, representa enorme desafio.

Em todo o mundo, muito se tem avançado na concepção de programas inovadores de formação em saúde. Um dos exemplos mais referenciados seria o enfoque dos ciclos de vida, em que se problematiza o sujeito integral em diferentes momentos do seu desenvolvimento biológico, somático, psicológico e cultural. (WORLD HEALTH ORGANIZATION; INTERNATIONAL LONGEVITY CENTRE-UK, 2000) Nessa abordagem, os problemas de saúde-doença-cuidado são relacionados e compreendidos como efeitos e fenômenos vinculados ao desenvolvimento do ser humano em diferentes etapas de sua vida, como, por exemplo, gestação e puerpério; infância e adolescência; idade adulta – que, na nossa sociedade, é muito referida à questão do trabalho e na qual se rebatem as diferenças de gênero –; e velhice/morte.

Nas sociedades ocidentais, essa última etapa vem ganhando importância crescente pela transição demográfica, neste momento em que o contingente

da população adulta e idosa já suplanta a população juvenil e infantil. (WORLD HEALTH ORGANIZATION; INTERNATIONAL LONGEVITY CENTRE-UK, 2000) Esse recorte está presente nos programas de formação profissional em saúde que podemos considerar mais avançados em relação aos modelos convencionais. De fato, o modelo dos ciclos de vida permite e até promove a inter-transdisciplinaridade e, no limite, uma interprofissionalidade restrita, limitada a aspectos operativos, em geral no âmbito da gestão de serviços de saúde. Nesse modelo, é possível definir competências compartilhadas para as diferentes profissões, considerando saberes e práticas que tradicionalmente se constituem de modo específico para cada uma dessas dimensões, tanto no processo de formação como também no campo das práticas.

MATRIZ DE COMPETÊNCIAS

Para conceber um modelo ou protótipo de programa de formação em bases alternativas, tal como proposto para a UFSB, devemos pensar mais a partir de um modelo tipo matriz de competências e menos numa grade curricular. Quando afirmamos algo sobre determinados problemas de saúde e cuidados correlatos, na verdade estamos embutindo uma série de estratégias de aproximação, compreensão e intervenção – em tese, portadoras de eficácia ou resolutividade – sobre um dado objeto de saberes e práticas.

A primeira dessas estratégias compreende o que chamamos genericamente de diagnóstico, ou seja, formas estruturadas de conhecer e reconhecer os problemas de saúde-enfermidade-cuidado nos quatro ciclos de vida. Para além do diagnóstico, definido como conjunto articulado e programado de ações para identificação de sinais e sintomas indicativos de uma certa entidade mórbida, esse reconhecimento implica também conhecimento, no caso, de mecanismos de ocorrência, ou seja, conhecimentos sobre a etiologia complexa dos determinantes da saúde-doença. Nesse momento, é possível identificar formas e modos de prevenção e controle como uma segunda estratégia a compor essa matriz de competências. Prevenção e controle são intervenções que se dirigem, na maioria das vezes, a ambientes e situações, porém algumas se referem ao comportamento dos sujeitos como um nível secundário de referência do cuidado em saúde. E, finalmente, um outro nível – que corresponde a uma terceira entrada na matriz de competências – incorpora as terapêuticas ou modos de intervenção ou produção de atos de cuidado, que merece maior destaque nesta análise.

Uma questão muito complexa é o fato de que, historicamente, o desenvolvimento tecnológico para o cuidado à saúde foi baseado em modelos lineares convencionais de aplicação do conhecimento científico. (SOUZA, 2016) Nesse aspecto, um problema crucial é que, no caso de sociedades modernas, mesmo periféricas como a nossa, com forte herança da matriz cultural europeia, a

intervenção sobre o corpo e a vida de sujeitos enfermos e sadios constitui exclusividade e domínio político de uma categoria profissional: os médicos. Esse monopólio foi conquistado na Revolução Industrial nos países anglo-saxões e, no que mais nos interessa, na virada da revolução burguesa, nos países latinos influenciados pela cultura mediterrânea. Tal padrão de organização institucional de práticas foi criado e respaldado nos planos político e legislativo na Revolução Francesa, movimento político liderado e conduzido por médicos e juristas, predominantemente. Ao se consolidar esse modelo institucional e ideológico de regulação profissional, obteve-se um mandato legal de exclusividade para o chamado ato médico, que rapidamente se desdobrou em especialidades. (WEISZ, 2005)

Então, nos sistemas herdados desse modelo de formação resultante da revolução burguesa na França na virada do século XIX, o processo institucional de formar alguém para ser médico implicava conceder uma chancela jurídica no que se refere a políticas de intervenção sobre os sujeitos. (FOUCAULT, 2011) Essas intervenções se dão sobre o organismo e dentro do organismo, o que inclui desde autorização para cortar e mutilar até a manipulação de moléculas, daí a discussão da farmacoterapia e do ato cirúrgico como monopólio dessa categoria profissional. Essa linha de base jurídico-política justificou, de alguma forma, a emergência de um modo exclusivo e separado de formação desses sujeitos especiais, em alguns países regulados por um processo legislativo quase autônomo em relação aos processos civis em geral. Por mais que outras categorias profissionais tenham se organizado dessa maneira, os tribunais de prática profissional dos conselhos de medicina constituem tipos clássicos desse modelo.

Em tese, tal modelo de práticas não seria compatível com modos de formação baseados numa constituição matricial que permita programas de formação interprofissionais. Não obstante, uma gradação da profundidade e alcance das práticas de saúde, do diagnóstico à intervenção, permite organizar currículos e programas nos diferentes modelos de formação com uma disposição bastante variada, sem excluir mesmo a formação em especialidades. Vejamos o seguinte esboço: num primeiro ciclo, em seguimento à Formação Geral (FG) junto com outras áreas de conhecimento, realiza-se formação específica em áreas de concentração de competências, compartilhadas interprofissionalmente, seguida de treinamento em práticas que se distanciam da exclusividade de um certo saber ou profissão. Num segundo ciclo, aspirantes a carreiras selecionadas já em processo de formação e ainda não unguídos com a diplomação são treinados em equipes de aprendizagem ativa compartilhada, rejeitando a exclusão de categorias profissionais que, nos processos convencionais de organização das práticas de saúde, são consideradas auxiliares ou subalternas. A transição e articulação interciclos se dará a partir de uma matriz de competências que articula ciclos de vida com focos de prática em saúde.

QUADRO 1 – MATRIZ DE COMPETÊNCIAS CORRELACIONANDO FOCOS DE PRÁTICA E CICLOS DE VIDA

Focos de prática	Ciclos de vida			
	Gestação e puerpério	Infância e adolescência	Idade adulta	Velhice e morte
Propedêutica e diagnóstico	XX	XXX	XX	X
Prevenção e controle	XXXXX	XXXX	XXX	XX
Terapêutica e intervenção	X	XX	XXX	XXXX

Fonte: elaborado pelo autor.

A estrutura dessa matriz esboçada no Quadro 1 indica possível variação na pertinência, variedade, complexidade e relevância dos atos de saúde correspondentes à correlação entre focos de prática e ciclos de vida. Nessa perspectiva, por exemplo, ações intervencionistas aumentam de complexidade e diversidade ao longo dos ciclos de vida, com maior pertinência na velhice. Por outro lado, atos de prevenção e controle se mostram mais relevantes na gestação/puerpério e nas etapas da infância e adolescência do que nos ciclos da idade adulta e da velhice.

DIMENSÕES POLÍTICAS DA FORMAÇÃO EM SAÚDE

Nos modelos que se pretendem alternativos, tal como no formato proposto na UFSB (ALMEIDA-FILHO et al., 2014), há que se considerar as dimensões institucionais e os aspectos regulatórios das políticas de formação em saúde. Efetivamente, no que se refere à formulação e regulamentação de políticas públicas de saúde, ressalta de imediato a questão da implementação dessas políticas e sua legitimação nos planos societal e jurídico. Esses pontos têm lógicas muito próprias que, por vezes, atuam em antagonismo umas com as outras. A diferenciação entre quem formula a política e quem a implementa tem muito a ver com modelos de governança centralizados nos quais as políticas são implantadas de cima para baixo e em geral distanciadas de uma realidade concreta, ainda que isso seja conduzido por sujeitos com grande experiência e acúmulo na construção prática dessas experiências em contexto real. Mesmo assim, trata-se de uma situação-problema, na qual se monta um plano ou programa e esse plano-programa se articula em políticas e práticas na esfera intrainstitucional, com muito pouco diálogo com a realidade existente.

Nesse primeiro plano de institucionalidade, existe grande dificuldade na implantação de políticas dessa natureza e dessa forma, por motivos óbvios: é preciso abrir espaço para uma construção participativa, o que não é simples nem fácil. Mesmo quando se abrem tais espaços, ainda assim não é trivial promover transformação profunda e sustentada, porque, para terem eficácia, essas políticas precisam ser operadas por dispositivos normativos – resoluções, normas, portarias etc. – que, em geral, implicam uma dinâmica de constituição que, de

fato, não se baseia em processos dialógicos. Um exemplo: quando o Congresso Nacional aprova uma lei e se pode verificar, de imediato, que essa lei não corresponde a uma realidade concreta, quem vai fazer com que essa norma ineficaz retorne ao Legislativo para ser retificada? O processo de realização das práticas com base em legislação é um processo linear e depende de dispositivos jurídicos embasados naquilo que Michel Foucault (1987) propunha como foco de um poder sistêmico e centralizado: o Estado, estruturalmente contraditório com as redes de micropoderes que, na prática concreta, operam o cotidiano social. Apesar de sinais recentes e cada vez mais evidentes da falência desse modelo político, ainda é assim que os Estados modernos têm se constituído e se organizado.

Em segundo plano, temos um elemento adicional que contribui para piorar esse processo: trata-se do não reconhecimento da própria sociedade nas matrizes jurídicas do país. É como se não existisse instância social no Brasil, país dividido entre Estado e mercado, virtualmente sem comunidade, sociedade ou governo. Essa situação absurda termina fazendo com que o governo se confunda com o Estado e a sociedade com o mercado. Essa situação produz invisibilidade jurídica da importantíssima esfera de ação social que, em outros países, é chamada de terceiro setor. O terceiro setor, entre nós, é legalmente indistinto do setor privado e, portanto, juridicamente inexistente como ente específico. No Brasil, todo o terceiro setor tem sido considerado de direito privado e parcamente se distingue do setor empresarial, na medida em que ambos são constituídos na relação entre pessoas jurídicas de direito privado. A autoinstituição de entes jurídicos formados por cidadãos ou cidadãs com objetivos socialmente justos e politicamente consequentes é tratada da mesma maneira que a organização de empreendimentos visando ao lucro, no plano da legalidade, ou – exagerando um pouco – uma quadrilha montada para corrupção ou outras práticas ilícitas, no limite extremo da legalidade.

Se continuarmos com um sistema legal que não reconhece a existência de planos comunitários e societais, continuaremos a ter muita dificuldade para a constituição de um setor público – mas não estatal – e de interação deste com os organismos do Estado. Nesse contexto, a operação de sistemas de gestão pública na área da saúde enfrenta dificuldades e problemáticas adicionais, pois o modo de constituição do Estado brasileiro produz uma burocracia bastante longe do sentido weberiano. Assim, princípios constitucionais são definidos e impostos porque são legais, e não porque são portadores de racionalidade; por isso, não podem ser desobedecidos mesmo se resultarem em ineficiência geral do sistema. É lamentável que prioritariamente tal sistema seja gerido pelo cumprimento da norma independentemente de resultados; e não pela necessidade e direito a um serviço público de qualidade, bem prestado ou otimizado, ou mesmo pela demanda da sociedade que precisa desse direito. (MARMOT, 2017)

Além desses, há mais dois planos ou níveis interpretativos possíveis para a compreensão dessa problemática. O terceiro nível compreende a questão da operacionalização prática de um sistema universal de saúde que, de fato, muito sofre

com as deficiências estruturais do Estado brasileiro. Esse é um enorme paradoxo que, historicamente, tem se materializado no enorme esforço político e social de consolidação do Sistema Único de Saúde (SUS). (PAIM et al., 2011) Entendo que esse paradoxo na saúde é muito semelhante ao que acontece também na educação, constitucionalmente considerada no Brasil como um direito público, mas que tendencialmente tem natureza privada, que se revela num grau de privatização muito grande, inclusive pelo fato de que não se reconhece como possível ter formas sociais não estatais e não privadas potencialmente capazes de ajudar o Estado a dar conta da garantia desse direito. E o quarto nível, enfim, traz o tema da legitimação dos sistemas públicos de saúde e de educação. A questão da legitimidade social resultante da credibilidade institucional passa pela compreensão da sociedade como um todo complexo e diverso e, inevitavelmente, pelas estratégias de avaliação do valor dos serviços públicos numa sociedade que renega suas matrizes culturais e raízes comunitárias e que se deixa definir, pelo mercado, como um mercado.

Cultivamos na saúde coletiva brasileira um discurso, muito firme politicamente, contrário a pensar a saúde como mercadoria numa sociedade em que, do ponto de vista jurídico, todos os bens e serviços só podem ser pensados como mercadoria. Aqui e agora, tudo passa a ter valor de troca, mesmo a saúde e a educação. No contexto brasileiro atual, os serviços públicos cada vez mais têm seu valor ou desvalor atribuídos pelo mercado ou pelo Estado. No entanto, o Estado abertamente abdica de cumprir sua missão de produzir serviços públicos de qualidade possível, como o cuidado à saúde, com a desculpa de não demonstrar eficiência e capacidade de produção. Nessa falência anunciada, termina por renunciar ao seu papel em favor do mercado, contratando-o para exercer suas funções de Estado. Nesse contexto, o Estado brasileiro deixa de prestar serviços educacionais e assistenciais de qualidade, reconhecendo como isenção tributária justa gastos individuais e familiares com educação e com saúde. E o faz argumentando que cada cidadão pode, por iniciativa própria, comprar tais serviços, posto que o Estado faz o devido (ou indevido) ressarcimento pela renúncia na tributação. Esses temas têm sido de fato muito pouco discutidos no cenário nacional.

PARA UMA FORMAÇÃO TRANSDISCIPLINAR, INTERPROFISSIONAL E INTERSECCIONAL

A busca por uma postura inter-transdisciplinar, interprofissional e interseccional, condição inicial para uma condução positiva das políticas públicas de saúde, capaz de considerar a complexa realidade social, sem dúvida requer uma perspectiva acadêmica singular para a formação dos operadores dos sistemas, políticas e programas de saúde. Que competências e conhecimentos deve o futuro profissional de saúde desenvolver e cultivar?

Para responder essa questão, é preciso uma abordagem mais ampla acerca da formação do profissional de saúde em geral. Hoje, acontece no mundo uma transição muito rápida, quase não há condição de mensurar os efeitos da massividade da tecnologia na vida contemporânea. Tecnologias de uso cada vez mais corriqueiro, com equipamentos e processos que têm grau de complexidade muito grande, não mais são geridas pela lógica de valor/custo baseado em tempo e energia, e sim no valor definido pelo conhecimento incorporado no produto. De fato, a constituição de valor das mercadorias cada vez menos se define classicamente por uma base física dos produtos – matéria-prima, insumos materiais etc. –, incluindo o tempo usado na produção numa definição convencional cumulativa de carga horária. O capítulo V de *O capital* analisava a decomposição do processo de trabalho com base no processo de produção definido dessa maneira. (AZHAR, 2017)

Hoje, processos automatizados podem tomar ainda algum tempo, decrescente em sua taxa de retorno, mas não mais tempo do que o trabalho humano. O limite do trabalho humano é o limite do corpo, porém os limites da automação não são mais o limiar físico da velocidade e da fadiga. O elemento mais fundamental desse processo de produção termina sendo o conhecimento embutido nessa tecnologia e também no mecanismo de controle dessas máquinas, que se chama “programação”. O produto intelectual formado por cadeias de algoritmos designado como programação se torna, então, elemento essencial a ser agregado à constituição de um valor que não usa mais as mesmas regras de entendimento que eram válidas na época clássica do capitalismo industrial. (AZHAR, 2017)

Consideremos neste momento uma maquininha como qualquer telefone celular da geração atual. Na constituição de seu valor, e daí seu preço, o custo do material empregado é mínimo. O tempo utilizado para fazer essa maquininha é pouco também, até porque todo o processo miniaturizado está praticamente fora do alcance da capacidade manual humana, sendo, por isso, automatizado. É, portanto, impossível de ser feito manualmente. O que se paga por um desses aparelhos é muito mais a inteligência nele incorporada. Essa inteligência e seus efeitos podem ser reproduzidos sem insumos físicos, de modo que, para cada nova máquina, esse valor é replicado sem custos. Essa forma de agregação do valor à mercadoria é totalmente distinta da forma clássica, porque o processador que opera esse equipamento custou muito pouco do ponto de vista da sua materialidade – primeiro, porque seu núcleo de processamento é minúsculo e foi fabricado num processo de quase total automação; e, segundo, porque seu sistema operacional e aplicativos não têm materialidade alguma. Estamos, neste momento, neste mundo, experimentando uma transição da qual não sabemos os efeitos, porque começa com velocidade, intensidade e alcance muito grandes, trazendo inclusive um componente social inesperado: a desigualdade de acesso dos sujeitos aos usos e benefícios de produtos dessa natureza que também não dá para ser medida pelos mesmos padrões e parâmetros do modo clássico de produção. (PIKETTY, 2014)

As consequências disso para a saúde são inúmeras, desde novas patologias até novas formas de lidar com velhas patologias. No contexto da formação dos profissionais de saúde, é crucial a eficiência das intervenções, que de algum modo se contrapõe à ideia de competência como capacidade de resolução. Podemos considerar que, em muitos âmbitos da vida, existe uma certa competência inútil, uma competência que não é capaz de resolver problemas. Tem-se, às vezes, eficiência para produzir efeitos sobre a saúde, com algum grau de eficácia, mas com efetividade reduzida. Agora, mais que antes, dispomos de tecnologias para a potencial resolução de muitos problemas de saúde, mas não os resolvemos por razões econômicas, sociais e políticas. De fato, precisamos pensar o tema da tecnologia em bases além da vanguarda experimental, que se limita à mera eficácia em situação ideal de aplicação tecnológica. (ALMEIDA-FILHO, 2018)

O principal desdobramento dessa questão, para o que nos interessa, é que os modos convencionais de incorporação do conhecimento científico e tecnológico mediante processos educacionais, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades com base em conteúdos e protocolos, na minha opinião, estão superados. Em vez de se desenvolverem modos de compreensão de modelos e resolução de problemas, ainda se promovem a memorização e o aprendizado de pautas fixas de intervenção, numa perspectiva clínica consolidada em suas diretrizes metodológicas no início do século XIX.

A competência para dominar pautas fixas de intervenção pode ser realizada automatizando processos para memorização de informação, bastando, para isso, apenas saber como acionar mecanismos tecnológicos de acesso à informação. Alguns deles – e a tecnologia também propiciou isso – são tão baratos que não faz mais nenhum sentido gastar neuroespaços de armazenagem caros e preciosos para memorizar informações e de processamento mental para analisar dados. Este momento exige estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem, quiçá uma pedagogia toda nova, tal como postula Edgard Morin (2000), completamente distinta daquela que formou a geração anterior, a nossa geração.

Eis, enfim, a problemática mais crucial deste momento nos contextos da educação e da saúde no Brasil contemporâneo. Na saúde e na educação, ressalta-se a força dos processos coletivos. Portanto, também agregaria esse tema às competências do profissional de saúde do futuro: saber fazer coisas juntos. Porém, a sinergia do coletivo é muito falada e, de fato, pouco usada. Modelos de ensino-aprendizagem dos profissionais de saúde continuam extremamente individualizados, o que ocorre também na produção do cuidado. Quer dizer, por mais que se discuta e se formule como necessidade e modelo ideal, a prática de serviços de saúde continua baseada no contato singular clínico-paciente. Todo um aparato organizacional, complexo, caro e sofisticado resulta na individualização de um ato. Esse ato se funda sobre uma ética do indivíduo singular e, na minha opinião, nada é mais anacrônico hoje que uma ética da singularidade e do individualismo. Certamente que a avassaladora explosão das redes sociais, criando avatares e até mesmo mundos virtuais, tem consequências não somente sobre

processos patológicos, mas também sobre modos de lidar com a constituição da saúde dos sujeitos e, de modo ainda mais evidente, sobre os modos de formação dos operadores tecnológicos, intelectuais e gerenciais dessas práticas.

Penso que a formação de profissionais da saúde deve incluir uma competência tecnológica mais clara, potente e crítica, porque senão teremos o mais perverso uso do conceito de equipe, aquele fundado na dominação – ou seja, alguém ser detentor de um modo de fazer que se torna poder na relação com os outros. E aí o empobrecimento da prática é inevitável. Nesse sentido, domínio mínimo e básico sobre fundamentos da lógica de programação poderá fazer parte da competência dos sujeitos que se apresentam à formação. Por exemplo, o conceito de algoritmo: ninguém precisa ser um grande programador para entender o conceito de algoritmo e aplicar essa compreensão à crítica dos processos de prestação dos serviços, dos procedimentos de intervenção, do uso de equipamentos, bem como dos próprios processos de formação do profissional de saúde. A formação tecnológica pode não ser predominante no campo da saúde em geral, porém, na saúde coletiva, temos uma vantagem sobre os demais segmentos da formação porque pelo menos já estamos conscientes desse debate, que é a avaliação crítica da tecnologia em todos os seus aspectos, principalmente as problemáticas de custo-efetividade e de qualidade-equidade.

COMENTÁRIOS FINAIS

Enfim, juntamente com uma consciência mais clara e crítica da implicação social dos processos de produção de cuidado, precisamos dominar as formas de aplicação das tecnologias desenvolvidas para as intervenções nos corpos sociais, individuais e coletivos, para a promoção da saúde; tudo isso, agregado a uma competência de uso dos saberes, práticas e técnicas de cuidado em saúde com efetividade concreta. Trata-se, enfim, da competência fundamental de como fazer aplicação da tecnologia no máximo da sua eficácia e eficiência, fazendo dessa eficácia efetividade e transformação sustentável. Esse é o conceito que propus designar como “competência tecnológica crítica”. (ALMEIDA-FILHO, 2018)

No campo da educação em saúde, o maior desafio para a saúde coletiva e seu subcampo da educação em saúde será a recriação de modelos de formação capazes de tornar esse conceito, e outros similares, elementos de transformação ampla da injusta, desigual e precária realidade de saúde que define e aflige a sociedade brasileira contemporânea. Nessa perspectiva, o profissional da saúde do futuro deve ser capaz de aplicar modos matriciais de organização e articulação do conhecimento desde suas etapas iniciais de formação. Isso implica conhecer e praticar a inter-transdisciplinaridade, visando a contestar, criticar e transgredir os modos antiquados de formação e de prática profissional, embora respeitando as regras externas do processo de formação. Isso permitirá uma compreensão mais clara do papel da tecnologia nos processos educativos para

que se formem sujeitos capazes de ser críticos na aplicação e na incorporação do conhecimento. (ALMEIDA-FILHO, 2018) Trata-se de conhecimento não necessariamente internalizado, ou seja, dominado pelos sujeitos com base em memorização; e sim conhecimento com domínio dos processos de acesso e com capacidade de lidar com as aplicações e suas implicações. E, para isso, os profissionais de saúde de hoje precisam ter uma compreensão mais ampla das bases bioecológicas da saúde-enfermidade, entendendo o ser humano como parte de ecossistemas ricos, delicados e complexos, bem como dos processos e fatores culturais, sociais e políticos de determinação da situação de saúde e dos sistemas e serviços.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Competência tecnológica crítica em Saúde. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 22, n. 66, p. 667-671, 2018.
- ALMEIDA-FILHO, Naomar de *et al.* Formação médica na UFSB: I. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Brasília, DF, v. 38, n. 3, p. 337-348, 2014.
- ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Políticas públicas: uma interface sistêmica. [Entrevista cedida a] Oswaldo José Barbosa e Marcus Quito. *Tempus, Actas de Saúde Colet*, Brasília, DF, v. 9, n. 3, p. 309-316, set. 2015.
- AYRES, José Ricardo. Cuidado: tecnologia ou sabedoria prática? *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 4, n. 6, p. 117-120, 2000.
- AZHAR, Shahram. The fourth industrial revolution and labour: a marxian theory of digital production. *Review of Socio-Economic Perspectives*, Ankara, v. 2, n. 1, p. 103-124, 2017.
- CHARRON, Dominique (ed.). *Ecohealth research in practice: innovative applications of an ecosystem approach to health*. Ottawa: International Development Research Centre, 2012.
- FOUCAULT, Michel. *O nascimento da clínica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- MARMOT, Michael. Social justice, epidemiology and health inequalities. *European Journal of Epidemiology*, Dordrecht, v. 32, n. 7, p. 537-546, 2017.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- PAIM, Jairnilson *et al.* O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios. In: Victora CG, Leal MC, Barreto ML, Schmidt MI, Monteiro CA (org.). *Saúde no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 11-31. (Série The Lancet).

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

SOUZA, Luis Eugênio Pereira Fernandes. Saúde, desenvolvimento e inovação: uma contribuição da teoria crítica da tecnologia ao debate. *Caderno de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, supl. 2, p. S1-S10, 2016.

WEISZ, George. *Divide and conquer: a comparative history of medical specialization*. New York: Oxford University Press, 2005.

WORLD HEALTH ORGANIZATION; INTERNATIONAL LONGEVITY CENTRE-UK. *A life course approach to health: the implications for training*. London: WHO, 2000.

CAPÍTULO 28

O MODELO DE FORMAÇÃO EM SAÚDE DA UFSB COMO PROPOSTA DE EDUCAÇÃO INTERPROFISSIONAL

ANTONIO JOSÉ COSTA CARDOSO

JANE MARY DE MEDEIROS GUIMARÃES

LINA FARIA

MÁRCIA MARIA DOS SANTOS DE MORAES

NAOMAR DE ALMEIDA-FILHO

INTRODUÇÃO

Acolhido por governos de vários países, o movimento da Atenção Primária à Saúde (APS) ampliou a cobertura da oferta de serviços nos níveis básicos de atenção à saúde e a demanda por formação de profissionais sensíveis às especificidades culturais das comunidades, com competência técnica e orientados por conhecimento validado, capazes de atuar em equipe em regiões até então desassistidas e responder às necessidades sociais. (STARFIELD; SHI; MACINKO, 2005) Nesse contexto de preocupação crescente com a construção de um trabalho em equipe, passou-se a enfatizar cada vez mais a necessidade de uma educação interprofissional, com enfoque na humanização e na prática da integralidade da atenção à saúde. (FRENK et al., 2010)

A “interprofissionalidade” consiste em uma modalidade de trabalho coletivo que se desenvolve no cotidiano dos serviços por profissionais que buscam articulações necessárias à integração dos seus atos de cuidado em saúde. (PEDUZZI et al., 2013) Para a Organização Mundial da Saúde (OMS), a interprofissionalidade pode ser entendida como o desenvolvimento de práticas colaborativas entre profissionais de diferentes áreas de formação que trabalham em equipe multidisciplinar para prestar assistência de qualidade a pacientes, famílias e comunidades. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2010)

O conceito de interprofissionalidade vincula-se à reflexão acerca dos papéis profissionais e à negociação nos processos decisórios da equipe de saúde a partir da construção dialógica de saberes e práticas de cuidado. Concretiza-se quando duas ou mais profissões da saúde aprendem juntas sobre as especificidades de cada área de conhecimento e atuação como forma de viabilizar a colaboração por meio de um processo de aprendizagem compartilhada a fim de melhorar a qualidade da atenção. (BARR, 2002) Práticas interprofissionais podem reduzir custos e melhorar a qualidade do cuidado aos usuários, especialmente em se tratando de situações de elevada complexidade em condições de baixa densidade tecnológica, como é o caso da atenção que se realiza na APS. (ARAÚJO et al., 2017)

A educação interprofissional se apresenta como a principal estratégia para formar profissionais aptos para o trabalho colaborativo, prática essencial para a integralidade no cuidado em saúde. (BATISTA, 2012) Sua necessidade decorre da complexidade do processo saúde-doença-cuidado, que requer coordenação e colaboração entre os profissionais para efetivar a atenção integral à saúde. Ao trabalhar em colaboração, os membros de uma equipe de saúde buscam atingir objetivos comuns, cuja corresponsabilidade pela condução e implementação das ações pertence a todo o coletivo. (FREETH et al., 2005; ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2010; REEVES, 2016)

Para Costa (2017), é evidente a “potência” da educação interprofissional para o desenvolvimento de competências colaborativas no trabalho em saúde. O desafio, segundo o autor, é alinhar os processos de formação ao fortalecimento dos sistemas de saúde. As necessidades de saúde se apresentam cada vez mais complexas, em função das transformações dos perfis demográficos, epidemiológicos, que impactam na dinâmica de vida e saúde das comunidades. A complexidade dessas necessidades aponta para mudanças na produção dos serviços de saúde, com vistas ao fortalecimento do trabalho colaborativo nos diversos cenários de práticas, aperfeiçoando o trabalho em equipe e melhorando a qualidade da atenção à saúde das populações.

No Brasil, o Sistema Único de Saúde (SUS), reconhecido como a mais importante política social do Estado brasileiro (PAIM, 2018), prevê a integralidade das ações de saúde pautada na articulação entre os diferentes serviços que compõem a rede de atenção. No âmbito do SUS, a APS está organizada segundo a Estratégia Saúde da Família (ESF), que incorpora diferentes profissões em equipes para atuação compartilhada. (BRASIL, 2011b; PEDUZZI, 2016; SILVA et al.,

2015) Nesse contexto, alguns autores, como Almeida-Filho e outros (2015) e Silva e demais autores (2015), destacam o modelo de formação em ciclos e os Bacharelados Interdisciplinares em Saúde (BIS) como possibilidade de reorientação da formação frente à necessidade de mudança na formação profissional em saúde.

Este texto tem como objetivo apresentar a fundamentação jurídico-normativa e ético-epistemológica do protótipo político-institucional de modelo de formação em saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Dessa forma, pretende-se demonstrar sua potência para a formação de profissionais aptos à prática colaborativa em saúde, capazes de prover atenção integral, humanizada e resolutiva, com compromisso ético e pautados em conceitos ampliados de cidadania. A metodologia utilizada incluiu revisão bibliográfica e documental, bem como a análise dos registros pessoais dos pesquisadores.

A DEMANDA DO SUS ÀS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (IES)

No Brasil, com a promulgação da Constituição de 1988, que introduziu mudanças no arcabouço jurídico-institucional e organizacional que resultaram na criação do SUS, foi dado um novo direcionamento ao modelo de cuidado em saúde. Inspirado em valores democráticos e de justiça social, o SUS foi regulamentado – Leis nº 8.080 e nº 8.142/1990 – e está inserido na legislação ordinária, tendo como princípios: universalidade, igualdade, integralidade da atenção e participação social. (PAIM, 2018)

Apesar de a Constituição Federal proclamar a saúde como direito de todos e dever do Estado, o Estado brasileiro não tem assegurado a sustentabilidade econômica do SUS nem o acesso aos serviços de saúde com qualidade. Além da crítica sistemática da mídia e também dos usuários, o SUS enfrenta interesses econômicos e financeiros e sofre resistência de profissionais de saúde. (PAIM, 2018)

Ao longo dos últimos 30 anos, avançou-se na vigilância e na assistência em saúde, com destaque para ampliação do acesso à APS, que vinculou cerca de 60% da população brasileira por meio da ESF. (PAIM, 2018) Tal feito, entretanto, exige a “formação de profissionais com um olhar sensível às necessidades de saúde das famílias e comunidades” e o desenvolvimento de novas competências de atuação em saúde. (MACHADO; XIMENES NETO, 2018)

Segundo Cecílio (1997), o cuidado que se realiza na APS, embora utilize geralmente poucos equipamentos, revela grande complexidade na articulação de conhecimentos de diversas referências e múltiplos profissionais de formações distintas. Nesse sentido, corresponde a uma sofisticada síntese de saberes e complexa interação de ações – individuais e coletivas; curativas e preventivas; assistenciais e educativas –, buscando o desenvolvimento de trabalho colaborativo da equipe, que precisa desenvolver uma abordagem adequada para efetiva resolução dos problemas da comunidade.

A ampliação da ESF, principal estratégia de APS no contexto brasileiro, influenciou na abertura de cursos na área da saúde em instituições de ensino em todo o país, em função de novos postos de trabalho. Entretanto, essa expansão se apresenta como um desafio por requerer formação em larga escala de médicos, enfermeiros, odontólogos e outros profissionais de saúde com competência para atuar em equipe e para o desenvolvimento de práticas colaborativas, o que impõe rever a formação superior em saúde no Brasil. (ALMEIDA-FILHO et al., 2015; MACHADO; XIMENES NETO, 2018)

AS RECOMENDAÇÕES DOS ESPECIALISTAS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA INTERNACIONAL

As práticas colaborativas e a educação interprofissional vêm sendo estudadas nos últimos 50 anos, especialmente nos Estados Unidos, Canadá e Europa. Diversos documentos técnico-políticos – principalmente *Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa* (2010), oriundo da OMS, e *Educação interprofissional na atenção à saúde: melhorar a capacidade dos recursos humanos para alcançar a saúde universal* (2017), da Organização Pan-americana da Saúde (Opas) – têm destacado que os profissionais de saúde precisam desenvolver competências imprescindíveis às práticas colaborativas para, dessa forma, melhorar os sistemas de saúde fragmentados.

De acordo com autores como Batista (2012), Ceccim (2017), Ceccim e Feuerwerker (2004), Costa (2017), Frenk e demais autores (2010), Merhy (2002), Peduzzi (1998), Reeves (2016) e Silva e outros autores (2015), o trabalho em saúde deve ser visto como eminentemente coletivo e marcado por interações entre profissionais de saúde entre si e com usuários. Daí a necessidade de uma formação contextualizada e interdisciplinar. Nas palavras de Ceccim (2017, p. 53), “[...] ao trabalharmos juntos, nossas práticas intervêm nas práticas uns dos outros, criando os modos pelos quais as compartilhamos”. A interprofissionalidade e o trabalho colaborativo constituem, portanto, uma tendência para a organização do trabalho em saúde por responderem aos desafios colocados.

Para Peduzzi (2009, 2017), a capacidade de integração das equipes parece oferecer soluções importantes na medida em que permite avançar na abordagem integral do cuidado. Contudo, exige um intenso esforço por parte dos profissionais de saúde e dos programas de ação. Segundo a autora, os sistemas de saúde enfrentam a necessidade de redefinir prioridades e os profissionais de saúde de se questionarem sobre o alcance de sua ação. A realização de parcerias entre os membros das equipes é vital, especialmente para atuar de acordo com os modelos comunitários de atendimento. Assim, geram-se a perspectiva e a necessidade de fortalecer a interprofissionalidade em saúde e as práticas colaborativas como forma de pensar a realidade das condições de vida e saúde das comunidades em sintonia com a consolidação do SUS.

A prática interprofissional, colaborativa, pode se referir à união de profissionais de saúde para a realização de tarefas que ocorrem em um mesmo ambiente, mas também à articulação entre profissionais de diferentes serviços da atenção primária, secundária e terciária. De qualquer maneira, os principais atributos das equipes integradas são: respeito mútuo e confiança, reconhecimento do papel das diferentes profissões, interdependência e a construção de uma visão compartilhada. (AGUILAR-DA-SILVA et al., 2011)

Apesar de uma série de deficiências identificadas na qualidade das evidências oferecidas pelos estudos realizados – em sua maioria, estudos descritivos de atividades de curta duração empreendidas em um único local, o que limita a generalização dos resultados –, a OMS reconhece que há evidência suficiente de que a educação interprofissional proporciona uma prática colaborativa eficaz, correspondendo à estratégia com potência para desempenhar um papel importante na resolução da crise dos sistemas de saúde. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2010)

Esse reconhecimento da importância da educação interprofissional levou a OMS a criar, em 2007, um grupo de trabalho que apresentou, em 2010, o relatório *Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa*. Trata-se de um guia sobre como os países-membros podem usar a colaboração interprofissional e onde se apresentam “[...] ideias sobre como contextualizar o sistema de saúde existente, se comprometer em implementar os princípios da educação interprofissional e da prática colaborativa, e de promover os benefícios da colaboração interprofissional”. (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2010, p. 11)

Outro relatório, publicado em 2010 no *Lancet*, “Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world”¹ – elaborado por uma comissão independente de especialistas em educação em saúde – também sugere a necessidade de uma ampla reforma do modelo de formação profissional em saúde. Tal reforma deve ser orientada para o trabalho em equipe, rumo a um sistema de educação integrado aos sistemas de saúde e de ciência e tecnologia, tendo em vista que a educação interprofissional é operada na interface desses sistemas. (FRENK et al., 2010)

Nas Américas, o relatório *Educação interprofissional na atenção à saúde: melhorar a capacidade dos recursos humanos para alcançar a saúde universal* – fruto da reunião entre representantes dos Ministérios da Saúde e da Educação, associações profissionais e instituições acadêmicas dos países da América Latina e Caribe, realizada em Bogotá em dezembro de 2016 sob os auspícios da Opas – oferece aportes com respeito às bases metodológicas, à estrutura e aos fundamentos para a educação interprofissional, além de relatos das experiências dos países, com identificação de barreiras e aspectos facilitadores. (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE, 2017)

1 “Profissionais de saúde para um novo século: transformando a educação para fortalecer os sistemas de saúde em um mundo interdependente”.

Quanto ao melhor momento para implementar a educação interprofissional, parece não haver consenso entre os especialistas. (AGUILAR-DA-SILVA et al., 2011) Reeves (2016), que analisou seis estudos de revisão sistemática da literatura com base na Biblioteca Cochrane, sugere que a mesma seja parte do desenvolvimento contínuo do profissional, podendo, em uma fase inicial, ser utilizada para preparar estudantes na etapa de graduação e, em uma fase mais tardia, para reforçar e apoiar práticas colaborativas de profissionais que compõem equipes de saúde.

Quanto aos níveis de colaboração e às formas (heterogêneas) de interação entre os diversos atores, D'Amour e demais autores (2008 apud ARAÚJO; GALIMBERTTI, 2013) sugerem que a colaboração interprofissional pode ser analisada com base em quatro dimensões: visão (existência de objetivos comuns e sua apropriação pela equipe), internalização (tomada de consciência dos profissionais de sua interdependência), formalização (procedimentos documentados que comunicam e esclarecem fluxos, expectativas e responsabilidades) e governança (liderança e funções de coordenação e apoio à colaboração).

O MARCO REGULATÓRIO E ALGUMAS POLÍTICAS INDUTORAS DO MODELO DE FORMAÇÃO

No Brasil, algumas iniciativas impulsionaram mudanças na formação profissional em saúde a partir da década de 1980, com destaque para o Programa Uma Nova Iniciativa na Educação dos Profissionais de Saúde (UNI), cujas principais características eram a educação voltada aos problemas de saúde da população, estímulo à interdisciplinaridade e à aprendizagem baseada em problemas. Contudo, ressalta-se que a educação interprofissional passou a ser debatida somente após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em saúde entre 2001 e 2004. (PEDUZZI et al., 2013; SILVA et al., 2015)

Cabe destacar que o quadro normativo dos cursos de graduação em saúde compreende a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996; as DCNs dos cursos de graduação em saúde, de 2001; os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares, de 2010; a lei que institui o Programa Mais Médicos (PMM), publicada em 2013; e as novas DCNs do curso de graduação em Medicina, de 2014, de aplicação obrigatória.

A partir de 2005, modelos de aprendizagem compartilhada induzidos por políticas como o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde) e o Programa de Educação pelo Trabalho na Saúde (PET-Saúde), do Ministério da Saúde, se revelaram como espaços de educação interprofissional na graduação. O Pró-Saúde, cujo objetivo é a integração ensino-serviço visando à reorientação da formação profissional com ênfase na APS, promoveu transformações na prestação de serviços à população. (BRASIL, 2005)

O PET-Saúde, inspirado no Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação (MEC), também avança na integração ensino-serviço-comunidade, com o objetivo comum de melhorar a situação de saúde da população local e contribuir tanto para a formação dos futuros profissionais de saúde quanto para as práticas de saúde da equipe, sendo relevantes ações colaborativas e direcionadas às demandas reais da comunidade. (BRASIL, 2010a)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – é o referencial maior para o ensino, em especial a educação superior. É importante destacar o artigo 43, que aponta para uma Formação Geral (FG) apoiada no desenvolvimento cultural de um espírito científico e pensamento reflexivo e para o incentivo à curiosidade científica, por meio de pesquisas e vivências extensionistas. Entende-se que, dessa forma, promovem-se a difusão do método científico e da cultura e um maior entendimento do ser humano e do meio em que vive.

Ao conferir liberdade às instituições de ensino para o desenho e estruturação de currículos inovadores, adequados às necessidades e às realidades regionais, substituindo-se o antigo “currículo mínimo” pelas DCNs, a aprovação da LDB desencadeou reformas curriculares e reforçou a necessidade de reorientar a formação dos profissionais em consonância com as mudanças no ensino propostas pelas DCNs. (TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013)

As Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em saúde

Entre 2001 e 2004, foram aprovadas as DCNs dos cursos de graduação em saúde com referência clara à necessidade de atuar com qualidade e resolutividade no SUS. Definiram-se os seguintes aspectos fundamentais da educação superior em saúde: integração entre universidade e sistema de saúde; FG e Formação Específica (FE), com competências comuns às diferentes formações profissionais (interprofissionalidade); ênfase no conceito ampliado de saúde, promoção da saúde e nos princípios e diretrizes do SUS; ensino-aprendizagem com ampla liberdade para a integralização curricular; perfil acadêmico e profissional promotor de competências relativas ao desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente no estudante.

Instrumento normativo orientador da organização geral dos currículos dos cursos na área, as DCNs de todos os cursos de saúde estabeleceram competências gerais que devem ser desenvolvidas: tomada de decisões; comunicação; liderança; administração e gerenciamento; educação permanente; atenção à saúde. Competências socialmente referenciadas encontram-se, portanto, previstas nas DCNs dos cursos de graduação em saúde. Essas DCNs traçam o perfil de um egresso com formação “generalista, humanista, crítica e reflexiva”,

considerando não só as dimensões biológicas e tecnicistas da formação desses profissionais, mas também aspectos psicossociais de seres humanos “historicamente situados”. (OLIVEIRA et al., 2016)

O Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde

Visando estimular a reconfiguração dos currículos na área da saúde, o Ministério da Saúde instituiu o Pró-Saúde em 2005 com a finalidade de apoiar técnica e financeiramente os cursos que decidissem imprimir um novo modelo de formação em saúde e assegurassem abordagem integral do processo saúde-doença, dando ênfase à atenção básica, com vistas a produzir transformações na prestação de serviços à população. Os processos de reorientação da formação no Pró-Saúde foram estruturados a partir de três eixos: orientação teórica, cenários de prática e orientação pedagógica.

Em todos os eixos, a problematização está posta como elemento orientador da busca do conhecimento e habilidades que respaldem as intervenções para trabalhar as questões apresentadas, tanto do ponto de vista da clínica quanto da saúde coletiva. Aponta, também, a necessidade do aprender a aprender. Os argumentos que apoiam a proposta do Pró-Saúde apontam para a necessidade de um processo formativo em saúde que leve em conta as dimensões sociais, econômicas e culturais da população. Ao mesmo tempo, que se entenda a formação como um processo continuado e, portanto, atento à dinâmica de transformação do conhecimento, à mudança do processo de trabalho em saúde, às transformações nos aspectos demográficos e epidemiológicos, tendo como perspectiva o equilíbrio entre excelência técnica e relevância social. Aliam-se a esses elementos a necessidade da efetiva integração docência-assistência, envolvendo tanto a atenção básica quanto os outros níveis de cuidados em saúde.

Os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares

Inspirada na organização da formação superior proposta por Anísio Teixeira para a concepção da Universidade de Brasília (UnB), no início da década de 1960, no Processo de Bolonha e nos *colleges* estadunidenses, uma proposta de regime de ciclos, na área de ciência e tecnologia, foi pioneiramente iniciada na Universidade Federal do ABC (UFABC), seguida por outras universidades federais, como a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), a Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) e a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), ampliando o escopo da inovação curricular a outras áreas do conhecimento.

Os Referenciais Orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares foram elaborados por grupo de trabalho instituído pela Portaria da Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC) nº 383, de 12 de abril de 2010, cujo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) nº 266/2011 foi aprovado e publicado no *Diário Oficial da União* em 14 de outubro de 2011. Segundo esse documento: “Constata-se uma ênfase na profissionalização precoce dos estudantes que tende a fragilizar o espírito universitário, reificando os valores próprios às profissões e, com isso, elevando o caráter instrumental dos saberes ao topo da hierarquia disciplinar dos currículos dos cursos de graduação”. (BRASIL, 2011a)

Nessa conceptualização, o primeiro ciclo ou Bacharelado Interdisciplinar (BI) é o espaço de formação universitária no qual um conjunto importante de competências, habilidades e atitudes, transversais às competências técnicas, aliado a uma FG com fortes bases conceituais, éticas e culturais, assumiria a centralidade nas preocupações acadêmicas dos programas. Por seu turno, o segundo ciclo de estudos, de caráter opcional, estará dedicado à formação profissional em áreas específicas do conhecimento. O terceiro ciclo compreende a pós-graduação *stricto sensu*, que poderá contar com alunos egressos do BI. (BRASIL, 2011a)

Os BIs proporcionam uma formação com foco na interdisciplinaridade e no diálogo entre áreas de conhecimento e entre componentes curriculares, estruturando as trajetórias formativas na perspectiva de uma alta flexibilização curricular. O caráter interdisciplinar dos projetos deve ser garantido pela articulação e interrelação entre disciplinas, dentro das grandes áreas, e entre as grandes áreas. [...]. Os projetos pedagógicos deverão explicitar o modo como as linguagens (língua portuguesa, línguas estrangeiras, linguagem matemática, entre outras) são incorporadas à estrutura curricular como eixo formador fundamental. A estrutura curricular deve permitir aos estudantes a flexibilidade de escolhas e autonomia nas trajetórias de formação. (BRASIL, 2010b, p. 4-6)

Essa proposta de implantação dos BIs amplia as opções de formação no interior das nossas instituições universitárias. Os referenciais propostos não devem, entretanto, ser entendidos como proposta de DCNs. “Dados o caráter inovador e a implantação recente dos BIs, entende-se que são requeridos mecanismos sistemáticos de acompanhamento e avaliação ao longo dos próximos dez anos, para que se alcance a consolidação necessária à definição de diretrizes curriculares nacionais”. (BRASIL, 2010b, p. 8)

O Programa Mais Médicos e as novas DCNs do Curso de Graduação em Medicina

O PMM foi proposto pelo Governo Federal por meio da Medida Provisória (MP) nº 621, de 8 de julho de 2013. Debatida pelo Congresso Nacional, a MP recebeu

575 propostas de emendas. (OLIVEIRA et al., 2017) No dia 22 de outubro do mesmo ano, foi aprovada com alterações, passando à condição de Lei nº 12.871.

O PMM integra um conjunto estratégico de ações do Governo Federal que visa melhorar o acesso e a qualidade do SUS por meio de mudanças na formação médica, investimentos em infraestrutura das unidades básicas de saúde e provimento de médicos para atuação em regiões de maior vulnerabilidade social e sanitária. (OLIVEIRA et al., 2017) Pretendia-se, dessa maneira, diminuir a carência desse profissional nessas regiões e, conseqüentemente, atenuar as desigualdades regionais, além de fortalecer a política de educação permanente com a integração ensino-serviço, por meio da atuação das instituições de educação superior na supervisão acadêmica das atividades desempenhadas pelos jovens profissionais médicos.

A Lei nº 12.871 definiu oito objetivos para o PMM que se relacionam diretamente com a formação e o desenvolvimento de recursos humanos para o SUS:

1. diminuir a carência de médicos nas regiões prioritárias para o SUS;
2. fortalecer a prestação de serviços na atenção básica à saúde;
3. aprimorar a formação médica e propiciar maior experiência no campo de prática durante o processo de formação;
4. ampliar a inserção do médico em formação nas unidades de atendimento do SUS;
5. fortalecer a política de educação permanente com a integração ensino-serviço;
6. promover a troca de conhecimentos e experiências entre profissionais da saúde brasileiros e formados em instituições estrangeiras;
7. aperfeiçoar médicos para atuação nas políticas públicas de saúde e na organização e funcionamento do SUS; e
8. estimular a realização de pesquisas aplicadas ao SUS. (BRASIL, 2013a)

A lei também estabeleceu que pelo menos 30% das atividades do internato devem ser desenvolvidas em serviços de atenção básica e urgência e emergência no SUS, tornou obrigatório o cumprimento das DCNs e respeitou o tempo mínimo de dois anos de internato. (BRASIL, 2013a) “No Capítulo II, que trata ‘Da Autorização para o Funcionamento de Cursos de Medicina’, foram acrescentados parágrafos que reafirmaram [...] a obrigatoriedade de critérios de necessidade social para a oferta do Curso de Medicina [...]”. (OLIVEIRA et al., 2017, p. 65)

Essas modificações definiram um novo marco regulatório para os cursos de Medicina no Brasil, cuja abertura passou a exigir critérios relacionados com a necessidade social e a estrutura da rede de serviços de saúde. Com isso, estabeleceu-se regulamentação específica para os cursos de graduação de Medicina

que extrapola a LDB. (OLIVEIRA et al., 2017) Em abril de 2014, o CNE aprovou as novas DCNs, que incluem, ainda, uma avaliação nacional dos estudantes de Medicina a cada dois anos, obrigatória e classificatória para os programas de residência médica.

As DCNs e os demais instrumentos normativos acerca da formação profissional em saúde reafirmam uma base comum para a educação, cujos princípios devem buscar uma formação pautada em saberes e práticas nas diversas áreas de conhecimento científico, enfatizando competências técnico-científicas, ético-políticas e socioeducativas contextualizadas. Esse profissional deve ser capaz de conhecer e intervir sobre os problemas/situações de saúde, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania.

Entretanto, é forçoso reconhecer que, apesar da implantação das DCNs, promulgadas há quase duas décadas, permanecem grandes desafios às IES, especialmente no tocante a mecanismos de integração curricular, diversificação de cenários de aprendizagem, articulação com o SUS, resgate da dimensão ética, humanista, crítico-reflexiva e cuidadora do exercício profissional, assumindo uma concepção ampliada de saúde. (BATISTA, 2012) De fato, o perfil dos profissionais egressos das nossas IES continua direcionado à reprodução do modelo médico-assistencial hegemônico, o que, ao menos em parte, deriva da permanência de um modelo de formação em saúde “elitista, centrado no hospital”, caracterizado por “especialização precoce e orientado para tratamentos de alta complexidade”, “fragmentado em especialidades” e que “desvaloriza a relação médico-paciente”. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014; TEIXEIRA; COELHO; ROCHA, 2013)

Na maioria dos cursos de saúde no Brasil, o ensino ainda se caracteriza por práticas já superadas em contextos mais avançados de educação superior. (ALMEIDA-FILHO et al., 2018) Costa (2007) ressalta a importância de repensar a prática docente como parte das mudanças necessárias à formação de um novo profissional de saúde, identificando a desvalorização do ensino, a falta de profissionalização docente, o individualismo e a resistência a mudanças como alguns dos problemas a superar. Faria e Silva (2013) entendem que mudanças na formação requerem a construção coletiva dos projetos pedagógicos, a coerência dos currículos face às DCNs e, em especial, metodologias de ensino-aprendizagem que promovam a interdisciplinaridade e o trabalho colaborativo.

Apesar do consenso de que a educação interprofissional pode contribuir para a prática colaborativa, também são muitas as barreiras que dificultam essas iniciativas: lógica e estrutura do ensino superior, incompatibilidade dos currículos, dificuldades na articulação ensino-serviço, “uniprofissionalismo” e carência de apoio institucional. (AGUILAR-DA-SILVA et al., 2011; COSTA, 2016; SILVA et al., 2015) Em resumo, “os profissionais continuam sendo formados separadamente para, no futuro, trabalharem juntos” (COSTA, 2016, p. 198), “persiste uma formação inadequada dos profissionais que atuam ou irão atuar no sistema” e, portanto, também há grande defasagem entre “ensino e realidade e aspectos pedagógicos”. (MACHADO; XIMENES NETO, 2018, p. 1973)

A lógica e estrutura atual do ensino superior representam importantes barreiras para a educação interprofissional. No contexto do ensino universitário, os cursos funcionam em estruturas próprias, legitimando e fortalecendo a separação e dificultando a interação entre os cursos da área da saúde. Contudo, a barreira cultural ainda é o maior desafio na medida em que a lógica da formação profissional é muito forte e exerce importante influência na construção das identidades profissionais. (COSTA, 2016)

Embora realizem tarefas interdependentes, os profissionais tendem a priorizar sua autonomia e as orientações provenientes dos seus respectivos conselhos de classe, em detrimento da colaboração profissional, o que espelha a constituição das profissões. Portanto, o “uniprofissionalismo” talvez seja a principal barreira à prática colaborativa e à educação interprofissional, que requer um compromisso ético, visando a satisfação das necessidades de saúde da população. (AGUILAR-DA-SILVA et al., 2011)

Essa tensão entre a lógica profissional tradicional e a da colaboração tem sido relacionada como barreira crucial para a educação interprofissional. Essa questão diz respeito à oposição entre uma perspectiva de diferenciação e outra de integração na qual valores de preservação da independência profissional, de concentração de poder e ascendência sobre outras categorias devem dar lugar a decisões compartilhadas com outros profissionais e arranjos centrados no usuário. (MATUDA et al., 2015)

O apoio institucional é também crucial para o sucesso de iniciativas de educação interprofissional. Nesse item, são considerados fatores críticos para o sucesso: a existência de liderança com interesse, conhecimento e experiência; corpo docente que apoie e promova atitude positiva em relação a esse tipo de aprendizado; políticas institucionais; e comprometimento administrativo. O tipo específico de apoio organizacional que se faz necessário depende do estágio da implantação. (REEVES, 2016)

ELEMENTOS DO MODELO DE FORMAÇÃO EM SAÚDE DA UFSB

É nesse contexto de construção de uma nova prática pedagógica no sistema de educação superior e de uma nova prática assistencial no SUS, pautadas pela interprofissionalidade, interdisciplinaridade e interculturalidade, que se insere o protótipo político-institucional de modelo de formação em saúde em regime de ciclos da UFSB, onde foram implantados o BI em Saúde (primeiro ciclo), cursos de graduação em Medicina e Psicologia (segundo ciclo) e cursos de pós-graduação em Saúde Coletiva (terceiro ciclo).

Última universidade federal criada ainda no governo Dilma Rousseff, o modelo de formação da UFSB funda-se em três pilares:

1. regime de ciclos com modularidade progressiva (com certificações independentes, mas cursos interdependentes);
2. estrutura curricular flexível, promotora de competências interculturais; e
3. estratégias participativas de ensino-aprendizagem, combinando pluralismo pedagógico e uso de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014; UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2016)

O ingresso na UFSB se dá pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), através do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) de duas maneiras: em um dos quatro BIs ou pela Área Básica de Ingresso (ABI), com a opção de migração para um BI ou uma Licenciatura Interdisciplinar (LI). Há reserva de 75% das vagas do primeiro e do segundo ciclo para egressos da escola pública, incorporando recorte étnico-racial. Além disso, são disponibilizadas vagas supranumerárias, com base no Enem, para candidatos indígenas, pertencentes às comunidades quilombolas e de extrativistas, egressos dos Colégios Universitários (Cunis) e dos Complexos Integrados de Educação (CIEs), transexuais e travestis. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2017)

Modelo de formação em regime de ciclos e estrutura curricular flexível

Desde 2006, diferentes formatos de regime de ciclos vêm sendo oferecidos em pelo menos 15 universidades brasileiras. Na maioria dessas instituições, o primeiro ciclo corresponde ao BI, modalidade de curso superior reconhecida pelo CNE/CES. Entretanto, até o momento, somente a UFBA, a UFRB, a UFSB e a UFOPA oferecem o BI em Saúde. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014)

O primeiro ciclo compreende três anos de BIS e destina-se à formação de cidadãos críticos, dotados de autonomia, socialmente referenciados, numa perspectiva inter-transdisciplinar e interprofissional. Seus objetivos são “[...] oferecer uma formação geral em cultura humanística, artística e científica, numa perspectiva pedagógica interdisciplinar, articulada a saberes correlatos ao campo da saúde, visando ao desenvolvimento de uma consciência ética, cidadã e planetária”. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014, p. 346)

O BIS conduz a um diploma universitário pleno, previsto na LDB, resultante de um curso com carga horária total mínima de 2.400 horas e duração mínima de três anos. A estrutura de todos os BIs da UFSB compreende duas etapas: FG e FE.

A FG corresponde aos três primeiros quadrimestres do curso e destina-se ao desenvolvimento de competências e habilidades que permitam a compreensão pertinente e crítica da complexa realidade regional, nacional e global. Essa etapa visa promover o processo de filiação dos estudantes à universidade,

considerando a multiplicidade cultural, étnica e de trajetórias escolares dos ingressantes. Oferecida tanto nos campi-sedes quanto na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede Cuni) nos municípios do território de abrangência da universidade, tem estrutura curricular fechada e pouco flexível, como um *neoadrívium*: línguas modernas (português e inglês), informática instrumental (letramento digital e competências conectivas), pensamento lógico-interpretativo (uso eficiente de estratégias analíticas e retóricas) e cidadania planetária (consciência ecológico-histórica), que introduzem o estudante em uma formação com foco na interdisciplinaridade.²

Na FE (segundo e terceiro ano do BIS), incorporam-se componentes curriculares obrigatórios da grande área da saúde, organizados em quatro blocos, inclusive aqueles relacionados ao eixo de formação prática que são axiais no curso, mas deve-se observar que, nessa etapa de formação, a maior parte da estrutura curricular é de livre escolha. O eixo de formação prática revela compromisso explícito com a formação de sujeitos comprometidos com os princípios do SUS, voltados ao desenvolvimento de ações de saúde em comunidades a partir de suas necessidades e demandas.

Ao concluir o primeiro ciclo, o estudante poderá postular progressão para formações profissionais no segundo ciclo ou prosseguir diretamente para cursos de terceiro ciclo, como especializações ou mestrados na área da saúde, e daí para o doutorado. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014)

Se tiver cursado a Área de Concentração Saúde-Enfermidade-Cuidado (AC-SEC), com carga horária total mínima de 2.700 horas, pode prosseguir para a formação médica em segundo ciclo. Nesse caso, o segundo ciclo compreende um semi-internato com duração mínima de quatro anos, em ambientes reais de cuidado, utilizando estratégias pedagógicas dirigidas para solução de problemas. (ALMEIDA-FILHO et al., 2018) São objetivos desse segundo ciclo médico: “[...] propiciar formação profissional específica com foco na APS, numa perspectiva ampliada dos fenômenos saúde-enfermidade-cuidado, conjugando aspectos objetivos e subjetivos da vida humana, fomentando competências nas dimensões científica, técnica, política, ética e humanística”. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014, p. 346)

Caso o estudante tenha cursado a Área de Concentração Subjetividade, Processos Biopsicossociais e Comunitários (AC-SPBC), poderá ingressar no curso de Psicologia. A AC-SPBC foi desenhada em perspectiva aberta e flexível, em concordância com os princípios básicos do *Plano Orientador* da UFSB, o que se materializa, entre outros aspectos, na possibilidade de que cada estudante escolha a maior parte dos componentes curriculares de seu interesse, em trajetórias singularizadas. Esse princípio se intensifica na possibilidade de os estudantes integralizarem a AC-SPBC com componentes curriculares ofertados por todos

2 Ver o texto “Formação Geral interdisciplinar no ensino superior: um (per)curso na UFSB”, na Parte III deste mesmo livro.

os cursos de primeiro ciclo, valorizando ainda mais a interdisciplinaridade no estudo dos fenômenos complexos de interesse da psicologia.

Tal proposta está em consonância com as recomendações de especialistas em formação em saúde que sugerem migrar de um modelo fortemente influenciado pelo *Relatório Flexner* para um modelo de integração dos sistemas de educação aos sistemas de saúde e de ciência e tecnologia, dialogando com a importância do desenvolvimento de competências locais que tenham um olhar global.

Em contraste com o fluxograma curricular aberto que define o Primeiro Ciclo, quando predominam Componentes Curriculares (CC) optativos e livres, o Segundo Ciclo é fortemente estruturado e demanda dedicação exclusiva do estudante. Neste segundo ciclo, ampliam-se os eixos técnico-científico e de práticas, mantendo-se o foco no eixo de formação ético-político-humanístico. A ênfase nas atividades práticas passa a definir todo o conjunto de atividades curriculares, em que um bloco de competências técnicas gradativamente se incorpora, pela aplicação em situações concretas, às atividades de práticas supervisionadas. (ALMEIDA-FILHO et al., 2015, p. 126)

Em suma, com base num primeiro ciclo comum a todos os estudantes da área da saúde, formando as diferentes profissões em programas de aprendizagem compartilhada e convergente, o modelo de formação em saúde da UFSB em ciclos, modular e flexível, promove uma prática interprofissional. No segundo ciclo, priorizam-se competências de caráter específico e profissionalizante, visando à formação de um profissional apto a prestar atendimento clínico integral e resolutivo em todos os níveis do SUS, além de competente na gestão, prevenção e promoção da saúde. (ALMEIDA-FILHO et al., 2015)

Estruturas curriculares flexíveis privilegiam autonomia, permitem mudanças de percurso na formação universitária e estão em sintonia com modelos de mobilidade vigentes no cenário internacional, com destaque para o Processo de Bolonha, que, a partir de 1999, possibilitou a integração dos sistemas universitários de mais de 40 países. Em face da sua difusão em todo o mundo, o regime de ciclos amplia possibilidades de diálogo qualificado com outros centros de educação e pesquisa. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014)

Consagrado nos principais cenários mundiais de formação profissional em saúde, principalmente na educação médica, o regime de ciclos, entre outras vantagens, permite o contato e a reflexão do estudante com questões científicas, artísticas, políticas e sociais, ampliando sua compreensão sobre seu papel diante da sociedade contemporânea e, em consequência, sua participação como cidadão. O benefício mais evidente e que já se encontra descrito na literatura recente sobre o assunto é o ingresso do estudante no curso profissional com mais maturidade, cômico de sua vocação e posição num movimento mais amplo pela produção social da saúde. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014)

Em segundo lugar, o regime de ciclos abre uma possibilidade real de mudanças na preparação do profissional em saúde para o mundo contemporâneo, com

a expectativa de fazê-lo participar da construção de um mundo onde prevaleçam princípios éticos de equidade e solidariedade. Sendo comum para todos os estudantes da área da saúde – formação interprofissional –, pode transformar o campo das práticas, colocando esses estudantes como integrantes de um mesmo aprendizado em prol de um só objetivo, que é a integralidade do atendimento em saúde, e ampliando sua visão interprofissional e solidária durante a formação universitária.

Além disso, o regime de ciclos implica modularidade na estrutura curricular; flexibiliza estruturas curriculares; integra graduação e pós-graduação ao tempo em que fomenta modelos de formação interdisciplinar, com consequente abertura para resolução de problemas complexos e reais; permite mudanças de percurso formativo; e reduz a evasão no sistema de ensino. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014)

Em uma prospecção dos mais reconhecidos modelos de formação médica no mundo – da Oxford University, a melhor escola médica da Europa; da Universidade de Maastricht, promotora do *Problem-Based Learning* (PBL); da McMaster University, fonte da medicina baseada em evidências; e da Harvard Medical School, paradigma de inovação curricular –, encontrou-se que todos esses cursos compartilham arquitetura curricular modular e metodologias ativas de aprendizagem. (ALMEIDA-FILHO et al., 2014)

Estratégias de ensino-aprendizagem ativas

Nesta seção, destacaremos o uso de metodologias de aprendizagem centradas no estudante, cujo eixo central é a permanente atualização científica, humanística e artística, visando ao uso consciente e crítico de saberes e tecnologias. Essa pedagogia proposta baseia-se em quatro dispositivos:

1. compromissos de aprendizagem significativa;
2. equipes de aprendizagem ativa;
3. sistema integrado de aprendizagem compartilhada; e
4. aprendizagem orientada por problemas e competências.

Tais dispositivos promovem a aplicação de estratégias e instrumentos de aprendizagem ativa e solidária em todas as etapas da formação, com uso intensivo de tecnologias digitais. Essas estratégias têm como pressupostos educacionais a aprendizagem significativa – aprende-se quando se vê significado, considera-se o conhecimento prévio de aprendiz e percebe-se aplicabilidade no que se aprende –, a aprendizagem baseada nas interações e a aprendizagem baseada na prática. (BATISTA, 2012)

O conceito de aprendizagem ativa em equipe configura-se, pois, como dispositivo central dessa proposta pedagógica, pois métodos de aprendizado interativos são atributo-chave para a promoção da educação interprofissional. (ALMEIDA-FILHO et al., 2018; REEVES, 2016), mas a combinação de diferentes

métodos pode tornar a experiência mais estimulante e contribuir para o aprendizado. (REEVES, 2016)

Seja em ambientes controlados, seja no espaço dos serviços de saúde, o que importa é que as metodologias sejam ativas e promovam a interação dos atores, com foco no aspecto cognitivo, mas também nas habilidades e atitudes promotoras do trabalho em equipe, que contribuem para tornar o processo ensino-aprendizagem algo prazeroso e, ao mesmo tempo, potencializador da prática crítico-reflexiva. (ARAÚJO et al., 2017)

Entretanto, a implementação de processos formativos em saúde pautados na prática colaborativa permanece um desafio para as instituições. O desafio parece ainda maior quando se entende que diferentes culturas profissionais configuram também diferentes conceituações de saúde, bem-estar e sucesso do tratamento e, além disso, que o trabalho interacional da equipe deve considerar as especificidades dos núcleos profissionais em um contexto marcado por diferenças de poder entre as profissões. (REEVES, 2016)

Segundo Campos (2000), a institucionalização dos saberes e sua organização em práticas se dariam mediante a conformação de núcleos e campos. O núcleo demarcaria a identidade de uma área de saber e prática profissional; e o campo, um espaço comum das práticas dos profissionais da saúde. Ambos seriam imprescindíveis para a implementação das práticas colaborativas, com ênfase nas necessidades de saúde, articuladas às contribuições específicas do saber de cada área. (SILVA et al., 2015)

A interprofissionalidade pretende, pois, substituir a competição entre os profissionais de saúde pela cooperação, minimizando os desequilíbrios de poder pelo compromisso com a responsabilidade coletiva pelo usuário. (ESCALDA; PARREIRA; CYRINO, 2017) A prática interprofissional, enquanto esforço por superar a especialização das práticas, pressupõe a problematização da realidade, o reconhecimento das contribuições de cada área e da sobreposição de fronteiras e a flexibilização dos papéis profissionais. (ESCALDA; PARREIRA; CYRINO, 2017)

COMENTÁRIOS FINAIS

Na medida em que o cuidado em saúde é realizado por profissionais com diferentes formações que atuam sobre problemas de extrema complexidade, realizando tarefas interdependentes, mas privilegiando as orientações provenientes dos seus respectivos conselhos de classe, o setor da saúde é especialmente interessante para o estudo da educação interprofissional, particularmente no atual contexto em que é pressionado a diminuir a fragmentação de suas práticas, seja por razões de efetividade ou de custos. (D'AMOUR, 1997 apud AGUILAR-DA-SILVA et al., 2011)

No Brasil, a educação interprofissional ainda é incipiente e os resultados de sua implementação são pouco conhecidos. (SILVA et al., 2015) Embora o SUS e

as DCNs dos cursos de graduação em saúde enfoquem o trabalho em equipe, o modelo predominante de formação profissional em saúde ainda se caracteriza pelo foco no “uniprofissionalismo”, tendo como desdobramento a fragmentação do cuidado em saúde e o corporativismo profissional, que reforçam a prática biomédica hegemônica, com isolamento profissional.

As políticas públicas de saúde e de educação obedecem a trajetórias históricas distintas, mas têm a Constituição de 1988 como marco e partilham contexto político comum. (NOVAES et al., 2018) O momento atual, iniciado em meados de 2016, é o “momento de ameaça de perda dos direitos essenciais”: direitos trabalhistas, previdenciários, à saúde e à educação. Por outro lado, o momento é também prenhe de possibilidades para a emergência do “novo”. E a emergência do “novo” na formação em saúde requer promover um ensino efetivamente interprofissional alinhado com as perspectivas do SUS.

Embora seja difícil definir um “padrão-ouro” para a formação em saúde, pois é preciso considerar variados fatores para uma atuação competente (ALMEIDA-FILHO et al., 2018), a análise do conjunto “modelo de formação em regime de ciclos + estratégias de ensino-aprendizagem ativas + arquitetura curricular flexível”, à luz da literatura científica e de dispositivos normativos, permite afirmar que esse protótipo orienta-se para a educação interprofissional, enquadra-se no marco legal vigente e insere-se no esforço de construção de uma prática pedagógica e assistencial em saúde pautadas pela interprofissionalidade.

Em consonância com os princípios do SUS, o regime de ciclos abre uma possibilidade de mudanças na formação profissional em saúde para o mundo contemporâneo, com a expectativa de contribuir para a construção de uma sociedade fundada em princípios éticos de equidade e solidariedade. (ALMEIDA-FILHO et al., 2015) Esperamos que o protótipo político-institucional de modelo de formação em saúde que se pretendeu construir no sul da Bahia possa ajudar no esforço de reflexão-ação e resulte em provocações, debates e discussões tão necessários para a consolidação do SUS.

O desafio que se coloca, no momento atual, é o de continuar a formação interprofissional no segundo ciclo de formação da UFSB, repaginando os componentes curriculares, que versam apenas sobre competências específicas, para uma integração curricular que dê espaço e destaque à aprendizagem das competências comuns e colaborativas das profissões de saúde e que reflita o cuidado integrado, interdependente e com quebra do poder hegemônico do modelo biomédico, trazendo para o centro das atenções as necessidades de saúde da população.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR-DA-SILVA, Rinaldo Henrique; SCAPIN, Luciana Teixeira; BATISTA, Nildo Alves. Avaliação da formação interprofissional no ensino superior em saúde: aspectos da colaboração e do trabalho em equipe. *Avaliação: revista da avaliação da educação superior* (Campinas), Sorocaba, v. 16, n. 1, p. 165-184, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772011000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2020.
- ALMEIDA-FILHO, Naomar de *et al.* Formação médica na UFSB: I. Bacharelado interdisciplinar em saúde no primeiro ciclo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 38, n. 3, p. 337-348, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022014000300008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2019.
- ALMEIDA-FILHO, Naomar de *et al.* Formação Médica na UFSB: II. O Desafio da Profissionalização no Regime de Ciclos. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 39, n. 1, p. 123-134, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022015000100123&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 maio 2019.
- ALMEIDA-FILHO, Naomar de *et al.* Formação Médica na UFSB: III. Aprendizagem Orientada por Problemas e Competências. *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 129-141, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022018000100129&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 abr. 2019.
- ARAÚJO, Eliezer Magno Diógenes; GALIMBERTTI, Percy Antonio. A colaboração interprofissional na Estratégia Saúde da Família. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 461-468, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000200023&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 abr. 2019.
- ARAÚJO, Thaise Anataly Maria de *et al.* Multiprofissionalidade e interprofissionalidade em uma residência hospitalar: o olhar de residentes e preceptores. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 601-613, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/2017nahead/1807-5762-icse-1807-576220160295.pdf>. Acesso em: 21 maio 2019.
- BARR, H. *Interprofessional education: today, yesterday and tomorrow: A review*. 2002. Disponível em: <https://www.caipe.org/resources/publications/caipe-publications/caipe-2002-interprofessional-education-today-yesterday-tomorrow-barr-h>. Acesso em: 21 abr. 2019.
- BATISTA, Nildo Alves. Educação interprofissional em saúde: concepções e práticas. *Caderno FNEPAS*, Rio de Janeiro, v. 2, p. 25-28, jan. 2012. Disponível em: http://fnepas.org.br/artigos_caderno/v2/educacao_interprofissional.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

BATISTA, Nildo Alves, BATISTA, SILVA, Sylvia Helena Souza da. A prática como eixo da aprendizagem na graduação médica. In: PUCCINI, Rosana Fiorini; SAMPAIO, Lucia de Oliveira; BATISTA, Nildo Alves (org.). *A formação médica na Unifesp: excelência e compromisso social*. São Paulo: Ed. Unifesp, 2008. p. 101-115.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 1133/2001 -Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem, Medicina e Nutrição. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 131, 3 dez. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ces1133.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES nº 266/2011. Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e Similares das Universidades Federais. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 16, 14 out. 2011a. Disponível em: http://reuni.mec.gov.br/images/stories/pdf/novo%20-%20bacharelados%20interdisciplinares%20-%20referenciais%20orientadores%20-%20novembro_2010%20brasilia.pdf. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. [Constituição 1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil. Emendas Constitucionais de Revisão*. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013. Institui o Programa Mais Médicos, altera a Lei 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e nº 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 out. 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Medida Provisória nº 621, de 8 de julho de 2013. Institui o Programa Mais Médicos e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 9 jul. 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/mpv/mpv621.htm. Acesso em: 30 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Interministerial nº 421, de 3 de março de 2010. Estabelece orientações e diretrizes técnico-administrativas para a execução do Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde - PET Saúde, instituído no âmbito do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. *Referenciais orientadores para os Bacharelados Interdisciplinares e similares*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação da área de saúde. Brasília, DF, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12991>. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde. Pró-Saúde: objetivos, implementação e desenvolvimento potencial*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria GM nº 2488, de 21 de outubro de 2011. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes e normas para a organização da Atenção Básica, para a Estratégia Saúde da Família (ESF) e o Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2011b.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Programa Mais Médicos - dois anos: mais saúde para os brasileiros*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: <http://portalsaude.saude.gov.br/images/pdf/2015/agosto/03/livro-maismedicos-2015.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2019.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 2.101, de 3 de novembro de 2005. Institui o Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde-Pró-Saúde-para os cursos de graduação em Medicina, Enfermagem e Odontologia. *Diário Oficial União*: seção 1, Brasília, DF, p. 111, 4 nov. 2005.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. Saúde pública e saúde coletiva: campo e núcleo de saberes e práticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 219-230, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n2/7093.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2019.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza; AMARAL, Márcia Aparecida do. A clínica ampliada e compartilhada, a gestão democrática e redes de atenção como referenciais teórico-operacionais para a reforma do hospital. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 849-859, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n4/04.pdf>. Acesso em: 10 maio 2019.

CECÍLIO, Luis Carlos de Oliveira. Modelos tecno-assistenciais em saúde: da pirâmide ao círculo, uma possibilidade a ser explorada. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 469-478, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X1997000300022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 jun. 2019.

CECCIM, Ricardo Burg. Interprofissionalidade e experiências de aprendizagem: inovações no cenário brasileiro. In: TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti (org.). *Interprofissionalidade e formação na saúde: onde estamos?* Porto Alegre: Rede UNIDA, 2017. p. 49-67. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/vol-06-interprofissionalidade-e-formacao-na-saude-pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

CECCIM, Ricardo Burg; FEUERWERKER, Laura C. Macruz. Mudança na graduação das profissões de saúde sob o eixo da integralidade. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 1400-1410, 2004.

COSTA, Marcelo Viana. A educação interprofissional no contexto brasileiro: algumas reflexões. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 197-198, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v20n56/1807-5762-icse-20-56-0197.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

COSTA, Marcelo Viana. A potência da educação interprofissional para o desenvolvimento de competências colaborativas no trabalho em saúde. In: TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti (org.). *Interprofissionalidade e formação na saúde: onde estamos?* Porto Alegre: Rede UNIDA, 2017. p. 14-27. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/vol-06-interprofissionalidade-e-formacao-na-saude-pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Docência no ensino médico: por que é tão difícil mudar? *Revista Brasileira de Educação Médica*, Rio de Janeiro, v. 31, n. 1, p. 21-30, abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-55022007000100004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2019.

ESCALDA, Patrícia; PARREIRA, Clélia; CYRINO, Antonio. Dimensões do trabalho interprofissional e das práticas colaborativas desenvolvidas em uma unidade básica de saúde, por uma equipe de saúde da família. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM SAÚDE, 6.; INTERNATIONAL SYMPOSIUM ON QUALITATIVE RESEARCH, 2., 2017, Salamanca. *Atas [...]*. Salamanca: [s. n.], 2017. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1222>. Acesso em: 21 abr. 2019.

FARIA, Lina; SILVA, Elirez Bezerra. As novas demandas da atenção à saúde: estamos preparados para mudanças na formação profissional? *Fisioterapia Brasil*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 86-92, 2013.

FREETH, Della *et al.* *Evaluating interprofessional education: a self-help guide*. London: Higher Education Academy, 2005. Disponível em: https://www.unmc.edu/bhec/_documents/Interprofessional_education_eval_self_help_guide.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

FRENK, Julio *et al.* Health professionals for a new century: transforming education to strengthen health systems in an interdependent world. *The Lancet*, [s. l.], n. 376, p. 1923-1958, 2010. Disponível em: [https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736\(10\)61854-5/fulltext](https://www.thelancet.com/journals/lancet/article/PIIS0140-6736(10)61854-5/fulltext). Acesso em: 17 jun. 2019.

MACHADO, Maria Helena; XIMENES NETO, Francisco Rosemiro Guimarães. Gestão da Educação e do Trabalho em Saúde no SUS: trinta anos de avanços e desafios. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1971-1979, jun. 2018. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000601971&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 jun. 2019.

MÂNGIA, Elisabete Ferreira. Editorial – Educação interprofissional para práticas colaborativas: o futuro da formação de recursos humanos em saúde. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo*, São Paulo, v. 21, n. 2, p. i, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/14092>. Acesso em: 21 abr. 2019.

MATUDA, Caroline Guinoza *et al.* Colaboração interprofissional na Estratégia Saúde da Família: implicações para a produção do cuidado e a gestão do trabalho. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 8, p. 2511-2521, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000802511&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2019.

MERHY, Emerson. Elias. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. São Paulo: HUCITEC, 2002.

NOVAES, Hillegonda Maria Dutilh *et al.* Pós-Graduação senso estrito em saúde coletiva e o Sistema Único de Saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 2017-2025, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000602017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 mar. 2019.

OLIVEIRA, Cláudia Maria de *et al.* A escrita de narrativas e o desenvolvimento de práticas colaborativas para o trabalho em equipe *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 20, n. 59, p. 1005-1014, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832016000401005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14 jun. 2019.

OLIVEIRA, Felipe Proenço de *et al.* Análise das emendas parlamentares ao Programa Mais Médicos: o modelo de formação médica em disputa. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 41, n. 3, p. 60-73, set. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-11042017000700060&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 5 maio 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Marco para ação em educação interprofissional e prática colaborativa*. Genebra: OMS, 2010. Disponível em: http://www.paho.org/bra/images/stories/documentos/marco_para_acao.pdf%20. Acesso em: 21 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. *Educação interprofissional na atenção à saúde: melhorar a capacidade dos recursos humanos para alcançar a saúde universal*. Bogotá: OPAS: OMS, 2017. Disponível em: http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/34370/OPASHSS17024_por.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 fev. 2020.

PAIM, Jairnilson Silva. Sistema Único de Saúde (SUS) aos 30 anos. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1723-1728, jun. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232018000601723&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jul. 2019.

PEDUZZI, Marina *et al.* Atividades educativas de trabalhadores na atenção primária: concepções de educação permanente e de educação continuada em saúde presentes no cotidiano de Unidades Básicas de Saúde em São Paulo. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 13, n. 30, p. 121-134, 2009.

PEDUZZI, Marina *et al.* Educação interprofissional: formação de profissionais de saúde para o trabalho em equipe com foco nos usuários. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, v. 47, n. 4, p. 977-983, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342013000400977&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2019.

PEDUZZI, Marina. Educação interprofissional para o desenvolvimento de competências colaborativas em saúde. Interprofissionalidade e formação na saúde: onde estamos? TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti (org.). *Interprofissionalidade e formação na saúde: onde estamos?* Porto Alegre: Rede UNIDA, 2017. p. 40-48. Disponível em: <http://historico.redeunida.org.br/editora/biblioteca-digital/serie-vivencias-em-educacao-na-saude/vol-06-interprofissionalidade-e-formacao-na-saude-pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

PEDUZZI, Marina. *Equipe multiprofissional de saúde: a interface entre trabalho e interação*. 1998. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

PEDUZZI, Marina. O SUS é interprofissional. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 199-201, 2016.

REEVES, Scott. Porque precisamos da educação interprofissional para um cuidado efetivo e seguro. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 20, n. 56, p. 185-196, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/icse/v20n56/pt_1807-5762-icse-20-56-0185.pdf. Acesso em: 21 abr. 2019.

SILVA, Jaqueline Alcântara Marcelino da *et al.* Educação interprofissional e prática colaborativa na Atenção Primária à Saúde. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, São Paulo, n. 49, n. 2, p. 16-24, 2015. Edição especial. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v49nspe2/1980-220X-reeusp-49-spe2-0016.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

STARFIELD, Barbara; SHI, Leiyu; MACINKO, James. Contribution of primary care to health systems and health. *Milbank*, Malden, n. 83, p. 457-502, 2005.

TEIXEIRA, Carmen Fontes de Souza; COELHO, Maria Thereza Ávila Dantas; ROCHA, Marcelo Nunes Dourado. Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 6, p. 1635-1646, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/2013.v18n6/1635-1646/pt>. Acesso em: 13 maio 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Projeto Pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Itabuna: UFSB, 2016. Disponível em: <http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/09/UFSB-PPC-BI-Saude-2016.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). *Resolução nº 07/2017*. Dispõe sobre a política de ações afirmativas para os Processos Seletivos aos cursos de graduação de 2º ciclo da Universidade Federal do Sul da Bahia. Itabuna: UFSB, 1 set. 2017. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Resolucao-07-Dispoe-sobre-a-politica-de-acoes-afirmativas-para-os-Processos-Seletivos-aos-cursos-de-graduaao-de-2o.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2019.

CAPÍTULO 29

EMOÇÕES SOCIAIS E METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NOS BACHARELADOS INTERDISCIPLINARES EM HUMANIDADES E SAÚDE

RAFAEL PATINO

GABRIELA LAMEGO

LINA FARIA

INTRODUÇÃO

O presente trabalho reflete sobre o uso de metodologias participativas na formação dos estudantes dos Bacharelados Interdisciplinares (BIs) em Humanidades e Saúde¹ a partir da análise de experiências concretas nos componentes curriculares Relações Sociais e Políticas na Contemporaneidade e do bloco temático Práticas Integradas em Saúde. Defende-se que o uso de metodologias participativas, um dos pilares que fundamentam a proposta pedagógica da Universidade Federal do

1 As experiências relatadas são referentes a componentes curriculares ofertados no *campus* Sosígenes Costa, em Porto Seguro, um dos três *campi* em que são ofertados os cursos de graduação BIs em Saúde e Humanidades da USFB.

Sul da Bahia (UFSEB), pode possibilitar a construção de aprendizagens significativas a partir da integração de dimensões cognitivas e emocionais tradicionalmente cindidas pela ciência moderna e do (re)conhecimento dos problemas contextualizados e concretos no entorno social dos estudantes e da própria universidade.

O texto parte de uma abordagem teórico-epistemológica da construção de metodologias participativas, resgatando a discussão da sua relação com as emoções sociais nos processos de ensino-aprendizagem. Essa aproximação possibilita uma formação significativamente contextualizada, que valoriza a vivência e a experiência subjetiva e permite integrá-las ao processo de apropriação e construção de saberes, práticas sociais e políticas.

Nas práticas apresentadas, buscou-se refletir sobre a emergência de processos participativos na construção do conhecimento, na troca de experiências, a partir da integração de dimensões cognitivas e emocionais, no contexto de um projeto de ensino-aprendizagem sustentado por uma prática pedagógica que propicia a interação permanente dos atores na construção de sua própria aprendizagem de forma efetiva.

A experiência nos componentes curriculares evidencia o quanto as emoções exercem papel de destaque nas subjetividades social e individual dos atores envolvidos, bem como nas representações desses agentes acerca do trabalho realizado nas comunidades. A subjetividade perpassa aspectos cognitivos, mas também afetivos, uma vez que o sujeito da aprendizagem é também um sujeito de emoções e motivações. (FONSECA, 2016; GONZÁLEZ REY, 2003) Nesse sentido, as emoções desempenham um papel fundamental em todo processo de ensino-aprendizagem. (FONSECA 2016)

REFLEXÕES EPISTEMOLÓGICAS EM TORNO DO LUGAR DAS EMOÇÕES NA CIÊNCIA MODERNA

Grande parte do debate desenvolvido por epistemólogos e historiadores da ciência concentra-se na pergunta sobre quais os aspectos determinantes para o surgimento dessa forma singular de saber desenvolvida durante a modernidade. Nesse sentido, uma das controvérsias clássicas interroga se a chamada “revolução científica” teria sido desencadeada por uma transformação no pensamento filosófico (perspectiva internalista); ou se, pelo contrário, o nascimento do conhecimento científico esteve atrelado principalmente às contingências histórico-culturais (perspectiva externalista). (JAPIASSU, 2007, 2013) Ancorado na perspectiva internalista, Koyré (2007) defende que a história da ciência deve dedicar-se ao estudo dos seus aspectos teórico e experimental, uma vez que as revoluções científicas possuem como precondição uma revolução teórica que transforme a concepção de realidade.

Em contraste com essa perspectiva, segundo a qual a ciência determina a si mesma e, por tal motivo, não estaria sujeita aos valores, ideologias, interesses econômicos ou condicionamentos culturais, Japiassu (2007) assume uma

posição externalista moderada e entende que a ciência não é independente dos modos de exploração da natureza e produção de riqueza de um determinado momento histórico. Na sua visão, a ciência moderna só se torna possível nas novas condições histórico-culturais da modernidade e, por esse motivo, só é passível de compreensão se forem consideradas também as transformações políticas, culturais, econômicas e sociais desse período. Essa posição lança um primeiro interrogante sobre as pretensões de verdade e objetividade do conhecimento que o uso do método científico pretendia garantir.

Para alcançar a ansiada objetividade, a ciência moderna precisou despojar o mundo de qualquer subjetividade que ameaçasse o imperativo de construir um conhecimento universalizável. Esse imperativo pareceu ser alcançável nos primeiros estágios do desenvolvimento das ciências naturais, dedicadas a sistematizar e construir leis gerais para explicar fenômenos regulares em um universo representado como uma máquina. Mas tornou-se um obstáculo imediato para o nascimento das ciências humanas e sociais, especialmente sob a forte influência exercida pela hegemonia do positivismo. O pensamento positivista de Comte defendia que o objeto da ciência devia ser localizável no tempo e no espaço, medível e quantificável por meio da observação e da experimentação. O positivismo buscou sempre a previsão e controle do objeto estudado. (SANTI, 2009)

Diante da impossibilidade de observar algumas dimensões da vida social ou psíquica dos sujeitos, tais imperativos levaram ao desenvolvimento de projetos dentro das ciências sociais e humanas – incluído o campo da educação – nos quais o comportamento observável foi definido como objeto de estudo, sempre com um objetivo de previsão e controle. Dentro dessa perspectiva, a anelada objetividade do conhecimento científico positivista levou à desqualificação de qualquer saber que tomasse como objeto a subjetividade e valorizasse a singularidade. Emoções, percepções, pensamentos, sentidos subjetivos, valores, sonhos, processos de aprendizagem e outras expressões do psiquismo humano não poderiam ser abordadas do ponto de vista científico, nem cumprir com todos os critérios do regime de verdade positivista. Para Kuhn (2004), por exemplo, as ciências sociais estariam atrasadas, se comparadas com as ciências naturais, em função do seu caráter pré-paradigmático justificado pela falta de uma teoria universal que permitisse realizar previsões viáveis.

Apesar do domínio que exerceu esse projeto científico, o debate do século XIX sobre os critérios de cientificidade esteve marcado pela oposição entre ciências da natureza e ciências do espírito (*Geisteswissenschaften*). Para Dilthey (1949), estas últimas deveriam estar inscritas em um estatuto epistemológico próprio em função das características do objeto e não poderiam cumprir com os critérios de cientificidade positivos, já que, entre outros aspectos, seu objeto é variável, inacabado e determinado histórica e culturalmente. Por esse motivo, não podem produzir previsões fiáveis nem construir teorias explicativas universalizáveis. A proposta de Dilthey liberta as ciências humanas do domínio positivista e cria um estatuto epistemológico próprio para elas, mas continua reivindicando

o monopólio do conhecimento científico social, excluindo o reconhecimento de outros saberes e práticas distintos da ciência. (SANTOS, 2008)

Apesar dos obstáculos epistemológicos descritos, de modo geral, as ciências humanas e sociais tentaram se ajustar às exigências do paradigma científico moderno durante a maior parte do século XX. Concretamente, as teorias da aprendizagem estiveram predominantemente dominadas por abordagens experimentais, behavioristas e/ou racionalistas, nas quais foram negligenciadas, parcial ou completamente, a subjetividade, as emoções e a dimensão política.

No século XX, os avanços na produção do conhecimento no próprio campo das ciências naturais mostraram os limites das pretendidas objetividade e previsibilidade. Entre outros fatos, o Princípio de Incerteza de Heisenberg evidenciou que não é possível determinar, ao mesmo tempo, a velocidade e a posição de uma partícula e que a observação e a medição interferem no próprio objeto. A demonstração da interferência do sujeito no objeto observado sacudiu as certezas epistemológicas de validade e objetividade que o método científico pretendia garantir. Questionamentos derivados dos avanços das disciplinas e indagações produzidas pelos epistemólogos contribuíram para uma crise que se instalou também nas ciências humanas e sociais. A incerteza não se restringia ao campo do conhecimento científico, mas os ideais do projeto moderno colapsaram na segunda metade do século XX: a esperança do progresso que o positivismo havia depositado na ciência desmoronava-se diante do uso dos valores da modernidade e do conhecimento técnico-científico para aperfeiçoar a destruição massiva nos distintos conflitos bélicos que vieram a partir da Segunda Guerra Mundial.

Nos anos 1970, no marco de uma crise profunda do estatuto epistemológico das ciências, tomaram força diversas metodologias e reflexões epistemológicas nos campos das humanidades, da saúde, da educação etc. Uma das transformações metodológicas mais intensas se evidenciou na hegemonia da linguagem, dos sentidos e dos significados como objeto e meio de abordagem para o estudo da subjetividade. (GERGEN, 2008) Essa predominância do simbólico em distintas áreas de conhecimento foi conhecida como a “virada linguística”. Ao mesmo tempo, novas epistemologias reconheceram o *status* científico de metodologias orientadas explicitamente à transformação social.

Nesse contexto de crise, foram sistematizados os paradigmas crítico, construtivista e participativo a partir de concepções distintas, mas inter-relacionadas da realidade, segundo as quais o mundo é o cenário de lutas pelo poder, a realidade é construída socialmente e o conhecimento pode estar determinado por interesses políticos orientados à transformação da realidade. (LINCOLN; LYNHAM; GUBA, 2011) As novas perspectivas ontológicas estiveram acompanhadas do auge de estratégias e métodos qualitativos e participativos no campo da pesquisa social na América Latina, que reconheciam o papel ativo dos sujeitos nos processos de transformação social. No entanto, as emoções permaneceram relativamente ausentes do cenário da produção de conhecimento ou, quando consideradas, eram incluídas a partir de perspectivas individualistas ou evolucionistas.

A ausência relativa da esfera afetiva como objeto legítimo de conhecimento e, em especial, no campo dos processos de aprendizagem se entende no contexto de uma ciência dominada pela ideia cartesiana de que o conhecimento verdadeiro fundamenta-se na razão. Nessa mesma perspectiva, as emoções estão associadas ao corpo e são consideradas uma fonte de erro (AHMED, 2015), motivo pelo qual é melhor mantê-las à margem, submetendo-as à razão.

A crise epistemológica descrita anteriormente continua com uma reflexão ampla sobre os fundamentos e desafios de um paradigma emergente, não apenas científico, mas social, que inclui as práticas e saberes marginalizados pela ciência moderna. Um dos pensadores que se aventura a propor novos princípios para a produção de conhecimento é Santos (2006). Para esse autor, todo conhecimento científico-natural é, ao mesmo tempo, científico-social. Esse princípio questiona a cisão dicotômica entre ciências naturais e ciências do espírito, tornando possível afirmar a interdependência da consciência e da matéria. No mesmo sentido, devem ser superadas as dicotomias que opõem indivíduo e sociedade, mente e corpo, razão e emoção etc. Tais cisões tendem a excluir aspectos da realidade que se encontram inter-relacionados.

Em segundo lugar, no paradigma emergente, todo conhecimento é ao mesmo tempo local e global. Esse princípio busca romper com a hiperespecialização do conhecimento, promovendo sua organização não por disciplinas, mas por temáticas abordadas de forma transdisciplinar. Como terceiro princípio, a ciência do novo paradigma promove o diálogo entre diferentes racionalidades e formas de conhecimento. Por esse motivo, todo conhecimento científico deve tender a transformar-se em senso comum, de modo que as comunidades se apropriem dele para seu próprio benefício.

A emergência de novos sistemas de pensamento observa-se paralelamente no desenvolvimento do pensamento complexo como um paradigma que surge a partir dos avanços e dos limites da ciência moderna; o próprio desenvolvimento da ciência cria objetos complexos que não são passíveis de compreensão a partir de uma lógica disciplinar. (ALMEIDA-FILHO, 2014) O paradigma da complexidade se propõe a enfrentar alguns dos desafios que impõem tais limites, entre eles: a abordagem de fenômenos naturais, sociais e humanos nos quais interage uma multidão de fatores interdependentes; a religação de saberes dispersos, evitando sua redução a uma síntese global; a integração da desordem, o incerto e o acaso no conhecimento; a aceitação da subjetividade nos fenômenos humanos; e a superação das dicotomias mencionadas previamente. (JAPIASSU, 2013; MORIN, 2013)

A VIRADA AFETIVA E OS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Dentro dos autores clássicos, algumas passagens da obra *Pensamiento y lenguaje*, de Lev Vygotsky, são fundamentais para compreender a influência da esfera afetiva

na construção do conhecimento e da aprendizagem. Segundo Vygotsky (1934), o pensamento não emerge de si mesmo e não é uma faculdade isolada no psiquismo, mas depende e se integra com a dimensão motivacional da consciência.

Koury (2009), assim como Vygotsky (2004) e González Rey (2003), refere-se aos aspectos socioculturais das experiências emocionais, valorizando os sentidos subjetivos e emocionais que os próprios atores atribuem às relações sociais criadas e desenvolvidas na sociedade e na cultura às quais pertencem. Dessa forma, diz o autor, as emoções também são construções sociais.

Segundo Ahmed (2015), as emoções se constituem em um sistema comunicativo, integrando elementos expressivos, fisiológicos e comportamentais em um processo de construção cultural. O crescente interesse pelos aspectos emocionais da vida social, a partir dos anos de 1980, responde a uma confluência de distintos fatores na educação, na saúde, na política e nos meios de comunicação.

Em 1983, Arlie Hochschild publica seu livro *The Managed Heart: commercialization of human feelings*, para discutir o que a autora define como “trabalho das emoções”, ou seja, o processo no qual as pessoas tomam como referência um padrão de sentimento ideal construído na interação social e procuram administrar suas emoções profundas para adequá-las a essa expectativa. (BONELLI, 2003) Embora direcionada a temas específicos de análise, a proposta de Hochschild busca enfatizar a perspectiva sociológica das emoções, relacionando sentimentos como luto, ressentimento, inveja, afeto, alegria, culpa e raiva, entre outros, a contextos sociais que adquirem exterioridades e intersubjetividades, em vez da visão que os mantém isolados no interior das pessoas.

Adicionalmente, os princípios e desafios propostos para a construção de conhecimento na crise descrita anteriormente são o pano de fundo para que se instale, a partir dos anos 2000, uma intensa agenda de pesquisa sobre as emoções, envolvendo estudos nos campos da biologia, da neurociência, da antropologia, da psicologia, da sociologia, da psicanálise, das ciências políticas, da educação e áreas conexas. (REZENDE; COELHO, 2010) Tal crescente interesse nos estudos nesse campo é conhecido atualmente como a “virada afetiva” e reúne pesquisas nos campos da política, das lutas populares, das práticas de exclusão social, da violência, da aprendizagem, entre outros. (THOMPSON; HOGGETT, 2012) Nesse novo domínio, as emoções deixam de ser consideradas apenas como manifestações internas, privadas e individuais e passam a ser compreendidas como objetos sociais construídos nas relações entre os sujeitos. Essa nova onda de pesquisas encontra-se atravessada por uma perspectiva intensamente transdisciplinar.

Damasio (2010) define as emoções como programas complexos de ações que podem ser automáticos. Essas ações são complementadas por diversos tipos de processos cognitivos. Dessa forma, as emoções se caracterizam como percepções que vêm acompanhadas de diversos modos de pensar; razão e emoção encontram-se interligadas, segundo essa abordagem.

Abordagens contemporâneas questionam a compreensão de que as emoções são processos individuais, pertencentes à esfera privada, para enfatizar que as

emoções são principalmente manifestações sociais, isto é, são dirigidas ou configuradas em relação com os outros. Sob essa perspectiva, o estudo das emoções é fundamental na abordagem e compreensão dos processos de aprendizagem, já que são:

[...] o lado da ação carregado de energia no qual se entende que essa energia implica, simultaneamente, cognição, afeto, avaliação, motivação e o corpo. Longe de serem pré-sociais ou pré-culturais, os afetos são significados sociais e relações sociais inseparavelmente comprimidos e essa é a explicação que lhes confere sua capacidade de energizar a ação. (ILLOUZ, 2011, p. 9)

Nesse mesmo sentido, os sentimentos se constituem socialmente. Por esse motivo, não são apenas experiências individuais, mas possuem uma dimensão social e coletiva. (THOMPSON; HOGGETT, 2012) Os afetos e as emoções sociais desempenham papéis importantes no âmbito pessoal e social, pois moldam as dinâmicas e estruturas da atual sociedade em seus vários níveis, sendo capazes de fornecer base motivacional tanto para o âmbito intelectual de nossas vidas, quanto para aumentar a capacidade de raciocínio. Assim, não se trata de opor emoções à razão, mas de entender as relações que se dão entre ambas dimensões. (CLARKE; HOGGETT; THOMPSON, 2006)

Defendemos que as metodologias participativas que reconhecem o papel das emoções na produção de conhecimento podem se tornar uma estratégia integrativa das dimensões emocional e racional durante os processos de ensino-aprendizagem, tanto em contextos de sala de aula quanto de pesquisa e extensão. Nesse sentido, essas metodologias são um campo aberto para criar estratégias orientadas a resolver alguns dos desafios do conhecimento contemporâneo, como, por exemplo, a religação de dimensões cindidas por algumas vertentes da ciência moderna.

Partimos desses princípios e nos apoiamos no panorama epistemológico apresentado anteriormente para relatar duas experiências nas quais o uso de metodologias participativas se constituiu uma estratégia pedagógica capaz de valorizar e tornar conscientes as dimensões política e emocional nos processos de ensino-aprendizagem.

CONTEXTO DA UFSB E FORMAÇÃO POR CICLOS

A arquitetura curricular da UFSB adota o regime de ciclos de formação que toma como inspiração os modelos curriculares concebidos e aplicados por Anísio Teixeira. No regime de ciclos, “[...] o estudante tem primeiramente acesso à universidade, para uma formação geral, e só depois avança para habilitações profissionais ou carreiras acadêmicas específicas”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 39)

O primeiro ciclo, comum a todos os estudantes e organizado em quatro áreas do conhecimento – humanidades, artes, ciências e saúde –, tem como

compromisso apresentar os respectivos campos de práticas, posicionando o estudante como integrante de um mesmo aprendizado social em prol de objetivos compartilhados. O *Plano Orientador* da UFSB aponta para o reconhecimento que a universidade não se destina apenas à “criação, produção e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e artísticos”, mas, ao mesmo tempo, “à formação de sujeitos críticos, conscientes, emancipados e participativos”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 19)

O modelo de ensino-aprendizagem reconhece que a educação deve formar cidadãos com responsabilidade social e ambiental. Ao mesmo tempo, conforme declarado na *Carta de Fundação* da universidade, a UFSB fomenta a “[...] aproximação entre gerações, povos, culturas e nações, contrapondo-se a toda e qualquer forma de violência, preconceito, intolerância e discriminação”. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2014, p. 85) Em consequência, valoriza o diálogo e o reconhecimento de saberes com estatutos epistemológicos diferentes ou complementares ao científico, tradicionalmente excluídos por modelos de ciência etno e sociocêntricos. Esses princípios desafiam as práticas docentes a repensar as metodologias e estratégias pedagógicas implementadas nos processos de ensino-aprendizagem. É com esse espírito que construímos as experiências apresentadas neste texto.

RELAÇÕES SOCIAIS E POLÍTICAS NA CONTEMPORANEIDADE: AS EMOÇÕES SOCIAIS NA SALA DE AULA

A modernidade representou uma série de transformações epistemológicas, estéticas, culturais e políticas que modificou práticas sociais e permitiu a valorização da subjetividade. Nesse contexto, se produzem tensões entre a emergência de diversas formas de ser e a necessidade de governo e condução dos sujeitos nos âmbitos públicos e privados, através de distintas tecnologias e produção de modos de subjetivação. Nesse panorama, acontecem práticas de exclusão ou de não reconhecimento de grupos, indivíduos, saberes, práticas sociais e costumes que não respondem às tentativas de normalização ou aos critérios dominantes de valorização positiva da subjetividade. Um exemplo desses processos é a produção de narrativas orientadas ao fomento de emoções sociais negativas contra alguns sujeitos individuais e coletivos. No entanto, ao mesmo tempo, a contemporaneidade é um espaço de possibilidade de diálogo entre o universal e o particular, cenário de movimentos sociais e lutas pelo reconhecimento, resistências, construção de políticas públicas, cidadania e novas formas de subjetivação.

O componente Relações Sociais e Políticas na Contemporaneidade se propõe a construir um espaço de reflexão e diálogo sobre esse panorama apresentado. Dessa forma, a primeira experiência aqui a ser relatada foi produzida durante

as aulas desse componente curricular do BI em Humanidades, ofertado nos anos de 2016 e 2018. Esse componente faz parte da área de concentração Estado, Sociedade e Participação Cidadã do referido curso. O Plano de Ensino e Aprendizagem (PEA) propõe como objetivo interrogar algumas dinâmicas de relações sociais e políticas no contexto de transformações socioculturais século XX e no início do século XXI, de modo a fornecer elementos para que os estudantes possam confrontar diferentes interpretações acerca desses processos.

Para alcançar esse objetivo, a equipe docente decidiu combinar momentos de discussões teóricas a partir da leitura de textos, estudos dirigidos, exposições dialogadas, debates e realização de seminários elaborados pelos estudantes, com momentos práticos, como o uso de notícias de jornais e oficinas, como estratégia pedagógica para orientar a discussão sobre problemas concretos e presentes no cotidiano dos estudantes. Para esta reflexão, destacamos a experiência de realização de duas oficinas em que os estudantes foram convidados a descrever uma experiência de prática social cotidiana positiva ou negativa, identificando as emoções associadas.

As oficinas constituíram um momento significativo nas aulas, produzindo reflexões sobre os problemas e as experiências do cotidiano dos estudantes e possibilitando a construção de articulações com o referencial teórico adotado nesse componente.

Na primeira oficina, os estudantes se dividiram em quatro grupos de seis a oito integrantes e produziram cartazes com imagens e símbolos relacionados às problemáticas eleitas. Os temas foram:

1. Movimento estudantil e mobilidade urbana;
2. Movimento LGBT;
3. Violência contra a mulher;
4. Comunidade surda;
5. Racismo;
6. Violação de direitos sociais.

Os temas eleitos tinham relação com experiências vividas pelos estudantes e foram apresentados a partir de perspectivas diversas. De outro lado, a dinâmica grupal das oficinas possibilitou a empatia e a identificação com alteridades afetadas de forma concreta nas relações sociais analisadas pelos grupos.

Na segunda oficina, os grupos utilizaram a técnica do sociodrama para representar uma situação associada à temática eleita na oficina anterior e expressar as emoções e afetos que tal prática social lhes despertasse. Os estudantes foram orientados a eleger uma situação-problema, descrevê-la e criar um roteiro para sua dramatização. Emergiram sentimentos e emoções como: o medo relacionado às experiências de violência de gênero sofridas em contextos de relações

laborais; a indignação associada à privação de direitos de pessoas com deficiências ou limitações auditivas; a raiva expressa diante da impossibilidade de ter um transporte público que garanta a mobilidade urbana para o acesso à universidade na cidade Porto Seguro; a tristeza e o sentimento de vergonha associados a situações de racismo e homofobia; e a indignação diante privação de direitos sociais no cuidado da saúde e acesso à educação.

As situações descritas se configuram como distintas formas de menosprezo. Em primeiro lugar, afetam diretamente a integridade física dos sujeitos, como foi o caso de uma tentativa de estupro relatada. Em segundo lugar, vulneram integridade social de sujeitos privados de direitos; e, em terceiro lugar, ferem a honra e a dignidade de pessoas e grupos sociais submetidos a ofensas em razão de eleições pessoais ou práticas sociais não reconhecidas positivamente em um determinado contexto social. Tais experiências de desrespeito afetam diretamente a autoconfiança, o autorrespeito e autoestima dos sujeitos. (HONNETH, 2003) É nesse sentido que as estratégias metodológicas usadas nesse componente curricular permitiram construir pontes e relações entre as experiências pessoais e afetivas descritas pelos estudantes e as abordagens teóricas sobre as relações sociais e políticas na contemporaneidade, objeto do componente curricular.

Para um segundo momento da análise desse material, elegemos dois dos trabalhos produzidos nas oficinas por estudantes da turma de 2018. Os trabalhos tiveram como temas a violência contra a mulher e o racismo vivenciado por jovens negros em seus cotidianos.

Na primeira oficina, o grupo, composto por estudantes de ambos os sexos, que elegeu a temática da violência contra a mulher produziu um cartaz com desenho e recortes de jornais para a apresentação da problematização escolhida na plenária de alunos e docentes. No cartaz, foi desenhado um corpo de uma mulher nua e sem rosto, marcado pelos contornos. Nesse corpo, estavam escritas palavras que tratavam do tema localizadas em diferentes partes: no rosto, “puta”; no braço esquerdo, “violência”; embaixo dos seios, “vadia”; e na genitália feminina, foi colocado o desenho de uma cruz vermelha. Em outros espaços do cartaz, foram colocados recortes de jornais com imagens de mulheres em situações que representam diferentes tipos de violências: um corpo violado na rua, violência no espaço de trabalho, violência nas relações afetivo-sexuais. Na apresentação do cartaz, as estudantes disseram como a violência faz parte de suas experiências cotidianas e como passaram a reconhecer que algumas experiências cotidianas vividas na rua, na universidade e no trabalho são violências dirigidas às mulheres e ao corpo feminino.

Na segunda oficina, o grupo produziu duas cenas relacionadas à violência no espaço de trabalho. Na cena 1, reproduziu-se uma entrevista de emprego: o chefe (sexo masculino) entrevista a candidata (sexo feminino) ao cargo. O avaliador reconhece as qualidades da entrevistada, valoriza o seu currículo e pergunta qual seria a sua pretensão salarial. Nesse momento, o discurso produzido pela candidata apresenta um conjunto de argumentos sexistas que posicionam a

mulher em situações de desvantagem na competição laboral com o sexo oposto ou como objeto sexual dos colegas do sexo masculino, reproduzindo situações de assédio e violência. Essa encenação foi inspirada em um vídeo no canal Porta dos Fundos no YouTube.

Na cena 2, é retratada uma reunião de um sindicato em que todos os participantes são do sexo masculino e há apenas uma mulher. A discussão do grupo é sobre o que fazer com um recurso extra que o sindicato possui. Todas as propostas e argumentos apresentados pela colega do sexo feminino são desconstruídos e não considerados. No final, uma das propostas é reapresentada como de autoria de um colega do sexo masculino e, com o apoio dos demais, é aprovada. O grupo encenou diferentes situações que foram reconhecidas como estratégias de silenciamento e invisibilidade das mulheres em diferentes espaços sociais, como contextos de trabalho e estudo, em que há uma presença majoritária de homens.

Na discussão seguida à apresentação das cenas com toda a turma, uma das estudantes contou que passou por um assédio sexual. Outra contou que era sindicalista e que a segunda cena, antes relatada, era uma experiência cotidiana em espaços de trabalho em que a maioria dos colegas eram homens.

O segundo grupo, na primeira oficina, optou por reproduzir frases que os integrantes do grupo ou outros colegas já ouviram em algum momento relacionadas ao seu tom de pele, tipo de cabelo ou outros traços relacionados ao fenótipo negro. Foram elas: “Você até que tem um cabelo bom para um negro”, “não sou racista, tenho até amigos negros”, “você não é negra, é moreninha”, “para uma negra, você é até bonita”, “por que você não penteia o cabelo?”, “você não é negra, seus traços são finos e sua pele nem é tão escura”, “cota para quê? Você nem é preta, é morena”, “pra ser um advogado tem que cortar esse cabelo”, “você é privilegiada por ser cotista”, “não é racismo, é questão de gosto... Prefiro mina com pele clarinha mesmo”, “você lava o seu cabelo?”. As frases escritas em papéis em branco foram coladas no quadro de sala de aula e os estudantes falaram de suas experiências em situações em que são questionados quanto a sua identidade negra.

Na segunda oficina, o grupo representou algumas cenas do cotidiano que retratavam experiências de racismo. Na cena reproduzida, as estudantes dramatizaram uma situação em que uma garota entra em uma loja e é inicialmente ignorada, depois maltratada e vista com desconfiança, como se não fosse alguém digno de estar ali pelo fato de ser uma mulher negra. A segunda cena também trazia experiências de racismo vivenciadas por uma criança no espaço escolar. Três estudantes desse grupo contaram experiência de racismo vivenciadas por elas em espaços públicos e também na família. Relataram que, a partir de certo momento, passaram a perceber aquelas cenas como de racismo.

A adoção de oficinas como estratégia pedagógica facilitou, nesse caso, a emergência de emoções associadas aos relatos de experiências pessoais em contextos de relações sociais e políticas na cotidianidade. Por essa via, os estudantes não apenas abordaram conteúdos teóricos a partir de textos ou outros materiais

sugeridos pelos docentes, mas construíram relações e diálogos entre suas experiências pessoais e as dos seus pares e as perspectivas teóricas pelas quais são abordados os fenômenos estudados. Há, nesse processo, por meio de uma construção coletiva, um compromisso subjetivo no processo de aprendizagem, que inclui ainda uma nova etapa em que os estudantes escolhem temas de interesse para o desenvolvimento de seminários e outras discussões teóricas. É nesse sentido que as dimensões emocional e cognitiva permitem um processo de elaboração complexo sobre as temáticas tratadas no componente curricular.

PRÁTICAS INTEGRADAS EM SAÚDE E EMOÇÕES SOCIAIS

A segunda experiência a ser relatada aqui se concentra nos componentes curriculares de Práticas Integradas em Saúde do BI em Saúde nos anos de 2016, 2017 e 2018. Práticas Integradas em Saúde formam um bloco composto por três componentes curriculares obrigatórios para a formação no BI em Saúde, com um total de 180 horas. O bloco é considerado como estruturante para formação de estudantes no campo da saúde e, juntos, os componentes agregam quatro momentos fundamentais para a construção de práticas integradas em saúde: diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação. Os componentes curriculares que compõem o bloco são: Análise de Situação de Saúde; Práticas Integradas de Promoção e Vigilância em Saúde: Territorialização e Análise de Situação de Saúde; e Práticas Integradas de Promoção e Vigilância em Saúde: Planejamento e Intervenção.

A formação no BI em Saúde assume o compromisso de construir uma aproximação gradativa dos estudantes com a rede de atenção primária à saúde do município – profissionais e serviços –, populações, instituições e organizações públicas, privadas e/ou comunitárias presentes nos territórios de atuação das práticas integradas em saúde. Dessa forma, entendemos que a integração ensino-serviço-comunidade é um *locus* privilegiado para a formação em saúde dos estudantes, produzindo práticas e saberes em saúde que se constituem estratégias significativas para a formação de recursos humanos para o Sistema Único de Saúde (SUS). Nesses cenários, os estudantes são incentivados a reconhecer e valorizar os saberes profissionais, populares e tradicionais na produção do processo saúde-doença-cuidado e a identificar problemas e necessidades de saúde relacionados a sujeitos, coletivos e ao meio ambiente. Essas experiências tornam-se momentos marcantes para a grande maioria dos estudantes e favorecem a construção de relações de alteridade que podem contribuir de forma significativa para o permanente desafio de consolidação dos princípios finalísticos do SUS, como a integralidade e a equidade.

Diferentes autores destacam a insuficiência do ato técnico nas ações em saúde para responder às demandas sociais crescentes e às limitações do modelo biomédico para a produção do cuidado em saúde e mudança nos perfis de mortalidade e morbidade da população brasileira. (ALMEIDA-FILHO, 2011; FARIA;

SANTOS, 2013) Dessa forma, a produção de práticas de saúde humanizadas constitui um desafio atual e permanente que demanda transformações nas formas do aprender/fazer em saúde. A transição paradigmática que permeia os campos de produção do conhecimento social sugere o esgotamento ou fragilização do paradigma biomédico e anuncia novos desafios que propiciam o surgimento de reflexões sobre o pensar e o agir em saúde, gerando discussões sobre as dimensões psicossocial e emocional que devem ser integradas na compreensão do processo de saúde-doença-cuidado. (FARIA; SANTOS, 2013; ESPERIDIÃO; MUNARI, 2005; MERHY; FRANCO, 2003)

Nas últimas décadas, mudanças nas práticas de saúde vêm sendo experimentadas no contexto do sistema público de serviços de saúde e nos currículos de instituições de ensino superior no Brasil, tendo em vista as necessidades de transformações no modelo de atenção em saúde. Daí a necessidade de adequação da formação profissional, da integração de competências socioemocionais aos currículos e do rompimento com as concepções tradicionais que negligenciam os aspectos sociais e culturais na formação em saúde. O desafio da formação profissional na atualidade está em investir na diversidade das relações sociais, na formação integral e na competência individual e coletiva que inclui também a capacidade de trabalhar a razão a partir da emoção, por meio do respeito ao pluralismo de ideias. As metodologias participativas são caminhos para avançar no conhecimento profundo, nas competências socioemocionais e em novas práticas de atuação em saúde.

Nessa experiência, diferentemente do componente curricular anterior, os estudantes não foram convidados a relacionar as emoções sociais a problemáticas que identificam como relevantes em seus cotidianos ou na sociedade contemporânea mediante o uso de metodologias ativas dentro da sala de aula. No bloco de componentes curriculares Práticas Integradas em Saúde, os estudantes realizaram uma análise da situação de saúde em um determinado território, elegeram um problema ou uma necessidade de saúde a partir do qual planejaram, realizaram e avaliaram uma intervenção de educação em saúde. Essa experiência possibilitou-lhes frequentar territórios e espaços da cidade até então desconhecidos para a maioria deles, interagir com profissionais de saúde, usuários dos serviços de saúde, moradores e outros atores sociais da comunidade, produzir e utilizar instrumentos de pesquisa e desenvolver habilidades de escuta e empatia na interação com diferentes interlocutores em novos cenários de aprendizagem.

Os estudantes foram desafiados a reconhecer e valorizar diferentes saberes e práticas de saúde existentes no território, compreendendo sua importância para o processo saúde-doença-cuidado. Em diferentes momentos, eles tiveram acesso aos conhecimentos profissionais, mas também aos conhecimentos populares e tradicionais, e foram instigados a pensar como ambos são relevantes para a produção do processo saúde-doença-cuidado em um determinado território com características geográficas, ambientais, sociais e políticas. As novas experiências

exigiram habilidades de trabalho de grupo, produção de produtos de comunicação e educação sensíveis às realidades de sujeitos e coletivos a que as atividades se destinavam, criatividade e sensibilidade para a elaboração das intervenções.

Nesse sentido, a experiência nos componentes curriculares de Prática Integradas em Saúde mostrou-se reveladora das dimensões das emoções e afetividade presentes nas relações construídas por sujeitos e coletivos em contextos de articulação ensino-serviço-comunidade. As experiências vivenciadas por estudantes e docentes nos territórios a partir dos usos das estratégias de saúde da família, desde o diagnóstico dos problemas e necessidades de saúde até a realização e avaliação de intervenções sensíveis à realidade dos sujeitos e coletivos nos territórios de atuação, possibilitaram a emergência de um conjunto de emoções relacionadas às atividades de campo desenvolvidas pelos estudantes. Sentimentos como indignação, consternação, compaixão e tristeza foram expressos diante do reconhecimento das condições de vida e saúde em que vive a maior parte da população nas áreas visitadas; medo e insegurança diante dos relatos de violência ou mesmo do reconhecimento de agentes do tráfico de drogas em algumas das áreas visitadas; compaixão, solidariedade diante dos problemas e do acolhimento da comunidade diante das propostas de intervenção; insegurança, desconforto, alegria, satisfação na realização e avaliação das intervenções produzidas com grupos e coletivos no território.

Foi possível identificar todo um esforço empreendido por muitos estudantes para a construção de relações de alteridade, por meio do reconhecimento e valorização das diferenças, no contato com sujeitos e em situações que não fazem parte do seu cotidiano. Nesse sentido, podemos destacar as relações construídas com os agentes comunitários de saúde nas visitas ao território, com os usuários dos serviços com problemas e demandas de saúde específicas, com estudantes de escolas públicas, profissionais do sexo, população de rua, entre outros grupos populacionais com os quais trabalharam.

Para exemplificar um pouco mais as experiências produzidas ao longo da oferta do bloco de Práticas Integradas em Saúde, relatamos duas delas, construídas por estudantes de diferentes turmas e docentes. A primeira é sobre a construção de uma horta de fitoterápicos na Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha. Um grupo de três estudantes, em diálogo com a comunidade, identificou a oportunidade de construção de uma horta de plantas medicinais. O processo de construção implicou a intensificação das relações com as lideranças e membros da comunidade indígena durante o processo de identificação das plantas, do plantio e seus usos para diferentes problemas de saúde. Estabeleceram também contato com a Equipe de Saúde da Família e visitaram outras comunidades indígenas na região para a identificação de mudas e trocas de saberes. Ao longo da intervenção, produziram a horta e um livro com o registro das plantas, nomes, significados e usos para a saúde. A partir do projeto da horta, fortaleceram a presença e os saberes dos mais idosos nas escolas, aprenderam a construir diálogos entre os saberes tradicionais e científicos e se tornaram ainda mais sensíveis às

problemáticas relacionadas à saúde indígena, ao direito à saúde, à participação social na saúde e à importância da integralidade nas ações de saúde voltadas para sujeitos e coletivos no território.²

O grupo de estudantes já tinha interesses e aproximações com a população indígena, despertados e vivenciados em componentes curriculares anteriores, tanto do BI em Saúde como da Formação Geral (FG) – etapa anterior aos bacharelados e responsável pelo início da formação interdisciplinar. Mas conseguiram construir em suas práticas diálogos entre os saberes populares e tradicionais e os profissionais e científicos, produzindo ações de educação em saúde em conjunto com a comunidade. Esses estudantes conseguiram vivenciar práticas de educação em saúde em que o coletivo assumiu o protagonismo e os estudantes puderam valorizar os saberes e práticas aprendidos. Nessa experiência, foi possível reconhecer sentimentos como admiração, valorização, reconhecimento, compaixão e solidariedade desenvolvidos pelos estudantes ao longo das suas práticas no território pela comunidade, pelas lideranças indígenas e pelos saberes e práticas tradicionais em saúde.

A segunda experiência foi um trabalho realizado com a população de rua. Um grupo composto por quatro estudantes decidiu elaborar o projeto de intervenção junto à população de rua. O grupo identificou os lugares no centro de Porto Seguro em que havia maior presença da população de rua, fez entrevistas, identificou problemas e necessidades de saúde dessa população e buscou programas e serviços especializados que atuam com essa população, como o Consultório de Rua da Secretária Municipal de Saúde e o Centro de Referência da População de Rua (Crepop) em Porto Seguro. No Crepop, os estudantes encontram um ambiente acolhedor para desenvolver atividades educativas com os moradores de rua que frequentam o serviço durante o dia. Produziram jogos e intervenções sobre temáticas relacionadas às necessidades que identificaram nas entrevistas. O processo permitiu observar como, aos poucos, os estudantes foram colocando as necessidades dos sujeitos como foco central da ação e se distanciando de um modelo de educação em saúde prescritivo, autoritário, que culpabiliza os sujeitos pelos problemas de saúde existentes.

No momento final, uma ação foi desenvolvida em conjunto com a coordenação do Crepop, os usuários dos serviços, mobilizando o Ministério Público, Secretaria de Saúde e Secretaria de Assistência Social, acerca de uma temática apontada como bastante relevante, que foi a violência policial contra a população de rua. Foi feita uma caminhada pelas ruas do bairro e um encontro na praça, no qual os moradores de rua falaram sobre os problemas que enfrentam na rua, como a necessidade de um albergue ou abrigo para acolhê-los à noite, e os profissionais apresentaram os serviços disponíveis e como podem ser acessados pela população. Ao longo do processo, os sentimentos de indignação e revolta

2 Ver o texto “Caminhos pluriépistêmicos para educação e prática em saúde”, na Parte IV deste livro, que descreve e analisa essa experiência.

diante da condição de vida dos moradores de rua deram lugar a outros, como solidariedade, compaixão e admiração a partir do conhecimento das histórias de vidas desses sujeitos. Reconheceram as dificuldades sociais, familiares e econômicas que muitos enfrentam (ou enfrentaram) em suas vidas, como abandono, violência familiar, empobrecimento, falta de emprego e dependência de álcool ou drogas. Aos poucos, os moradores de rua deixaram de ser grupo homogêneo e despersonalizado para se tornar pessoas identificadas por nomes, histórias e particularidades na sua vida sua cotidiana.

Segundo Feuerwerker, Costa e Rangel (2000), os processos de práticas que envolvem diretamente as comunidades e territórios contribuem para a formação de estudantes e demais profissionais como promotores de saúde, capazes de se adaptar ao ambiente, atender à demanda da população e responder às necessidades sociais de forma mais sensível e humanizada. O impacto da aprendizagem nos cenários de prática nos componentes curriculares favorece uma formação generalista, humanista, social e reflexiva, tendo como ponto de partida a construção de novos significados sobre os sujeitos e coletivos com os quais estabeleceram vínculos nos territórios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A principal motivação na construção deste texto foi o reconhecimento de que os afetos e as emoções são dimensões importantes que participam do processo de ensino e aprendizagem, se fazendo presentes de diferentes formas nas práticas docentes. As emoções interferem na forma como estudantes discutem e aprendem conteúdos teóricos e vivenciam experiências práticas em seus processos de formação acadêmica e em suas vidas cotidianas. Nesse sentido, essa perspectiva contribui para o desenvolvimento de projetos orientados pelos princípios da educação popular comprometidos com a autonomia dos sujeitos e a transformação da realidade.

Dessa forma, entendemos que incluir as dimensões emocional e afetiva nos processos de ensino-aprendizagem permite uma maior articulação entre as experiências vividas, os conteúdos e objetivos dos componentes curriculares no processo de formação profissional. A dimensão afetiva é fundamental para a construção de conhecimentos significativos e contextualizados, intensamente vinculados aos problemas reais de territórios e comunidades. Por esse motivo, sua consideração no planejamento das atividades de ensino e pesquisa é capital dentro de processos orientados à solução de problemáticas concretas.

A experiência no componente curricular Relações Sociais e Políticas na Contemporaneidade permitiu discutir metodologias que favorecem e facilitam a emergência das dimensões afetivas na sala de aula, objetivando a conexão de conceitos e noções abstratas com experiências e problemáticas concretas. Entendemos que essa estratégia metodológica constitui uma via prática, no campo da educação,

que contribui e abre caminhos para a religação de dimensões tradicionalmente cindidas, como emoção e razão. Nessa nova configuração, ambas são imprescindíveis na aprendizagem, porque estão envolvidas nos processos de construção de significados e, ao mesmo tempo, condicionam as ações dos sujeitos.

Por outro lado, as experiências aqui relatadas nos componentes de Práticas Integradas em Saúde facilitaram a construção de laços de empatia entre os estudantes e as comunidades com as quais tiveram contato. Essa vinculação afetiva contribui para a formação, ao facilitar que os futuros profissionais pautem sua prática pelo reconhecimento e respeito às características sociais e singularidades dos sujeitos e contextos nos quais atuam, sensibilizando-se para a compreensão das demandas dos territórios e comunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Bacharelado Interdisciplinar em Saúde: revolução na educação superior no campo da saúde. In: TEIXEIRA, Carmen Fontes; COELHO, Thereza Ávila Dantas Coelho (org.). *Uma experiência inovadora no ensino superior: Bacharelado Interdisciplinar em Saúde*. Salvador: Edufba, 2014. p. 11-22.

ALMEIDA-FILHO, Naomar de. Higher Education and Health Care in Brasil. *The Lancet*, London, v. 37, n. 9781, p. 1898-1900, 2011.

AHMED, Sara. *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Autónoma de México, 2015.

BONELLI, Maria da Glória. Arlie Russell Hochschild e a sociologia das emoções. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 21, p. 357-372, 2003.

CLARKE, Simon; HOGGETT, Paul; THOMPSON, Simon (ed.). *Emotion, politics and society*. London: Palgrave Macmillan, 2006.

DAMASIO, Antonio. *Y el cerebro crió al hombre: como pudo el cérebro gerar emociones, sentimientos, ideas y el yo?* Barcelona: Ediciones Destino S.A. Barcelona, 2010.

DILTHEY, Wilhelm. *Introducción a las ciencias del espíritu, en la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1949.

ESPERIDIÃO, Elizabeth; MUNARI, Denize Bouttelet. A formação integral dos profissionais de saúde: possibilidades para a humanização da assistência. *Ciência, Cuidado e Saúde*, Maringá, v. 4, n. 2, p. 163-170, maio/ago. 2005.

FARIA, Lina; SANTOS, Luiz Antonio Castro. As profissões de saúde: uma análise crítica do cuidar. In: SANTOS, Luiz Antonio Castro (org.). *Contrapontos: ensaios sobre saúde e sociedade*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 163-180.

- FEUERWERKER, Laura; COSTA, Heloniza; RANGEL, Maria Ligia. Diversificação de cenários de ensino e trabalho sobre necessidades: problemas da comunidade. *Divulgação em Saúde para Debate*, Londrina, n. 22, p. 36-48, dez. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GERGEN, Kenneth. A psicologia social como história. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 20, n. 3, p. 475-484, set./dez. 2008.
- GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2003.
- ILLOUZ, Eva. *O amor nos tempos do capitalismo*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- JAPIASSU, Hilton. *Como nasceu a ciência moderna e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2007.
- JAPIASSU, Hilton. *A crise das ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 2013. eBook.
- FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.
- LINCOLN, Yvonna; LYNHAM, Susan; GUBA, Egon. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (ed.). *The SAGE handbook of qualitative research*. Los Angeles: SAGE, 2011. p. 191-215.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. *Emoções, sociedade e cultura: a categoria de análise emoções como objeto de investigação na sociedade*. Curitiba: CRV, 2009.
- KOYRÉ, Alexandre. *Estudios de historia del pensamiento científico*. México, D.F.: Siglo XXI, 2007.
- KUHN, Thomas. *La estructura de las revoluciones científicas*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica, 2004.
- MERHY Emerson Elias, FRANCO Túlio Batista. Por uma composição técnica do trabalho em saúde centrada no campo relacional e nas tecnologias leves: apontando mudanças para os modelos tecno-assistenciais. *Saúde em Debate*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 65, p. 316-23, 2003.
- MORIN, Edgar (org.). *A religião dos saberes, o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- REZENDE, Cláudia Barcellos; COELHO, Maria Cláudia. *Antropologia das emoções*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2010. (Série Sociedade e Cultura).

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1973.

SANTI, Pedro Luiz Ribeiro de. *A construção do eu na modernidade: da renascença ao século XIX*. Ribeirão Preto: Holos, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2008.

STEIN, David. Situated learning in adult education. *ERIC Digests*, Columbus, OH, n. 195, p. 1-7, 1998. Disponível em: <http://www.ericdigests.org/1998-3/adult-education.html>. Acesso em: 10 abr. 2019.

THOMPSON, Simon; HOGGETT, Paul (ed.). *Politics and the emotions: the affective turn in contemporary political studies*. London: Continuum, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano orientador*. Itabuna: UFSB, 2014.

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós, 1934.

VYGOTSKY, Lev. *Teoría de las emociones*. Madrid: Akal, 2004.

CAPÍTULO 30

CAMINHOS PLURIEPISTÊMICOS PARA EDUCAÇÃO E PRÁTICA EM SAÚDE

VICTOR ANDRÉ MARTINS DE MIRANDA
ANA BOROSS QUEIROGA BELIZÁRIO

INTRODUÇÃO

O Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) busca avançar no que se concebe e pratica como modelo de ensino e aprendizagem em saúde. O BI em Saúde promove uma “formação interdisciplinar de base humanística, artística e científica no campo da Saúde” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA, 2016, p. 9) e contribui para a consolidação de uma instituição comprometida com o território no qual está inserida e sua comunidade.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) propõe um percurso acadêmico que reforça a autonomia de pesquisa e aprendizagem dos discentes. Dessa forma, o curso é capaz de produzir distintas trajetórias acadêmicas entre os estudantes, todas elas se encontrando necessariamente em Componentes Curriculares (CCs) práticos que buscam desenvolver intervenções em saúde como mecanismo pedagógico e forma de inserção da instituição no território. Além disso, o curso se preocupa com a discussão do conceito ampliado de saúde e, para isso, possui como uma das linhas de investigação os saberes tradicionais e populares em saúde.

Este texto busca mostrar o potencial desse modelo de formação a partir de duas experiências de projetos de intervenção realizados ao mesmo tempo em que se consolidava esse bacharelado. Acreditamos que elas foram capazes de demonstrar as possibilidades desse modelo de ensino, refletir e propor alternativas aos problemas enfrentados nas políticas públicas de saúde, realizar integração ensino-serviço-comunidade e ainda fomentar uma rede de relações capazes de enraizar a instituição no seu território.

Neste texto, apresentaremos dois relatos de trabalhos construídos a partir dessa formação dos quais os dois autores deste texto participaram enquanto estudantes. O primeiro é a Rede Medicinal Pataxó: Educação e Saúde Integral Indígena e o segundo é a organização de um livro da mestra Japira, professora do primeiro projeto, pajé da Aldeia Novos Guerreiros e importante liderança da comunidade pataxó.

BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM SAÚDE E CONHECIMENTOS TRADICIONAIS

A construção do PPC do BI em Saúde evidencia em diversos momentos a importância da discussão acerca do conceito de saúde. O documento afirma a importância do conceito ampliado de saúde e busca trabalhá-lo ao longo da formação, a partir de um estudo crítico das racionalidades médicas e, ainda nesse sentido, aborda os saberes tradicionais e populares de saúde. Para isso, ao longo do curso, são ofertados diversos CCs que buscam promover essa reflexão do conceito ampliado de saúde à luz dos saberes tradicionais e populares.

Essa abordagem é importante rumo a um enraizamento não só da instituição, que passa a se preocupar com saberes que não necessariamente se encontram no quadro epistemológico biomédico ocidental. Esse movimento institucional também reverbera na formação dos futuros profissionais de saúde, que passam a ver os saberes tradicionais e populares em seu devido valor e importância.

Apesar de a estrutura do curso não ser nosso foco neste texto, será necessário apresentá-lo de forma sucinta, para uma compreensão de como o contato com os saberes tradicionais está presente ao longo de toda a formação. Durante o primeiro ano, o estudante é levado a compor uma trajetória amplamente interdisciplinar, cursando componentes da chamada Formação Geral (FG). Essa fase é comum a todos os cursos e, dessa forma, as turmas são necessariamente compostas por discentes das mais diversas áreas do conhecimento. Dentro da FG, além dos componentes obrigatórios comuns a todas as formações, o discente é levado a cursar o CC, específico para o BI Saúde, Campo da Saúde: Saberes e Práticas, no qual ocorre o primeiro movimento de uma reflexão acerca do conceito ampliado de saúde.

Após a FG, os discentes passam pela grande área da formação específica do BI em Saúde e também cursam o chamado “núcleo comum da formação específica”,

esse último organizado em quatro blocos temáticos.¹ Essas duas outras etapas da formação não são hierárquicas, podendo ocorrer simultaneamente. Apesar disso, seu cumprimento é obrigatório para a formação. Dentro da formação específica, o CC Cultura, Saberes Tradicionais e Práticas em Saúde firma o primeiro contato direto com a discussão dos saberes tradicionais de saúde e sua alteridade em relação à biomedicina. Nele, os alunos são levados a encontrar mestres dos saberes tradicionais ou pessoas com conhecimento de uma racionalidade médica tradicional e, a partir da condução de um trabalho final, apresentam sua pesquisa à turma, sobre outra tradição de cura e cuidado.

Ainda é nesse componente que há um interesse institucional de contratar mestres dos saberes para participarem como professores convidados. Apesar de isso ainda não ter ocorrido, é comum que mestres sejam convidados para participar das apresentações dos alunos, contribuindo para a formação dos discentes. Além desse CC, no núcleo comum da formação específica, em seu bloco temático Bases Psicossocioculturais da Saúde, os CCs Bases Psíquicas, Sociais e Culturais da Saúde (60h), Crenças, Religiões, Espiritualidade e Saúde (60h), Modelos de Saúde-Enfermidade-Cuidado (60h) e o Racionalidades Médicas e Sistemas Terapêuticos (60h) dão continuidade e aprofundam essa discussão.

A realização das experiências que relataremos está intimamente relacionada a essa formação que valoriza não só a racionalidade biomédica como produtora do cuidado e cura, mas também reconhece os saberes tradicionais e populares que cumprem um papel substancial para a saúde e cura de diversas comunidades. Os CCs da grande área da saúde possuem uma certa obrigatoriedade, especialmente os do eixo teórico-prático que formam o bloco Práticas Integradas em Saúde. No último quadrimestre do ano de 2016 e no primeiro de 2017, cursamos os seguintes componentes: 1. Práticas Integradas de Promoção e Vigilância em Saúde, Espaço e Convivência; e 2. Práticas Integradas de Promoção e Vigilância em Saúde Espaço de Convivência: Planejamento e Intervenção, ambos pertencentes a esse bloco. Esses CCs são práticos e buscam, por meio do desenvolvimento de pesquisa e de uma profunda análise do território – realizando uma territorialização em saúde –, construir uma intervenção de saúde.

Conjuntamente com outros colegas, participamos da construção inicial do que se tornou o projeto Rede Medicinal Pataxó: Educação e Saúde Integral Indígena. Apesar de ter sido desenvolvido inicialmente dentro do espectro do CC de Práticas, esse trabalho se expandiu e teve continuidade, sendo conduzido coletivamente por discentes da UFSB e da equipe docente da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha.

1 Blocos temáticos: 1. Bases Bioecológicas da Saúde, 2. Bases Psicossocioculturais da Saúde, 3. Promoção e Vigilância em Saúde e 4. Propedêutica dos Problemas de Saúde.

REDE MEDICINAL PATAXÓ: EDUCAÇÃO E SAÚDE INTEGRAL INDÍGENA

A Rede Medicinal Pataxó: Educação e Saúde Integral Indígena desenvolve, a partir da construção de uma horta medicinal dentro da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, uma série de oficinas e encontros que envolve os mestres dos saberes pataxó. Estes ministram encontros sobre o conhecimento das plantas, os cuidados em saúde, a produção de chás, banhos e garrafadas e as histórias desse povo. Esse trabalho se desenvolve de forma transdisciplinar e pluriepistêmica, tendo em vista que se realiza com a participação e a perspectiva de sujeitos dos mais diversos campos e tradições do conhecimento. Na equipe do projeto, estão professores indígenas das diversas áreas: matemática, ciências naturais, humanas e os professores de cultura. Além da equipe docente, os mestres que participam do projeto possuem diferentes áreas de atuação. Há mestres da agricultura, outros que são verdadeiros arquivos vivos da história do povo pataxó e, ainda, os pajés, que são grandes especialistas das curas corporais e espirituais.

A horta medicinal se constrói como espaço de aprendizado para os alunos das turmas do 8º ano matutino da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha.² Busca-se desenvolver o conhecimento acerca da importância das plantas e a sua utilização para o cuidado e tratamento em saúde. Para isso, os professores, juntamente com os discentes da UFSB, organizam encontros com os mestres pataxó. Essa colaboração gera uma diversidade de práticas pedagógicas. Os anciãos acompanham as turmas em incursões nas matas, realizam rodas de histórias, auxiliam no cuidado e construção do espaço físico da horta, ensinam as formas de plantio, cuidado e colheita das plantas e, ainda, as formas de preparo para o uso terapêutico das ervas. A partir de cada encontro com os mestres, os alunos são levados a catalogar as plantas medicinais em um caderno coletivo, sendo cada um deles levado a pesquisar uma planta, trazendo-a para o plantio e

2 Retomada em 1972, mas somente declarada “de posse permanente indígena” em 1997, a Terra Indígena de Coroa Vermelha é localizada entre Porto Seguro e Santa Cruz Cabrália. (BOMFIM, 2012, p. 67) Atualmente, as aldeias de Coroa Vermelha formam o que é considerado a maior aldeia urbana do Brasil. O território de Coroa Vermelha foi conquistado após uma intensa mobilização do povo pataxó por suas terras, reafirmando sua cultura e o direito de existir. A Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha se tornou um local para o fortalecimento da cultura pataxó, essa que durante os mais de 500 anos de colonização sempre foi marginalizada e vítima de etnocídio. A escola indígena se constrói nas lutas sociais e se tornou um centro para a comunidade. No seu surgimento, o espaço da escola era integralizado a uma rede cultural, a qual era constituída por uma Unidade de Saúde da Família Indígena, salas de fitoterapia, espaço para esportes e centros culturais. Ainda que no meio de conflitos e dificuldades, a tentativa permanente de retomada do trabalho de horta como sistema pedagógico marcou os últimos anos. Ainda é importante recuperar que a escola cumpriu importante papel com o movimento de retomada da língua ancestral patxohã. Ela se tornou local de reunião do grupo Atxohã – coletivo que reúne pesquisadores pataxó e integrantes da comunidade para a retomada da língua ancestral, como Nayara Pataxó, Awoi, Ajuru e Matalawe, importantes professores, pesquisadores e lideranças na difusão do patxohã e retomada da língua do povo guerreiro. (SANTOS et al., 2017, p. 208)

apresentando seus conhecimentos sobre ela: sua história, suas formas de uso e onde foi encontrada.

Nesse processo, cada aluno desenvolve uma pesquisa individual sobre uma planta medicinal, que é registrada textual e graficamente. Com a produção de desenhos e a partir desses trabalhos, a equipe do projeto organizará um livro. O papel dos alunos da UFSB que participam do trabalho é o de condução dos encontros, conjuntamente com a equipe docente da escola indígena, e a organização daqueles que envolvem os mestres pataxó. No decorrer das atividades, os alunos são orientados a observar seu progresso na busca pelo saber. Essa perspectiva pedagógica é fortemente inspirada pelo filósofo francês Jacques Rancière (2002, p. 42): “É preciso ser sábio para julgar os resultados do trabalho, para verificar a ciência do aluno. O ignorante, por sua vez, fará menos e mais, ao mesmo tempo. Ele não verificará o que o aluno descobriu, verificará se ele buscou”.

É também inspirada nas propostas de Paulo Freire a partir de sua ótica transformadora e emancipatória dos processos de ensino e aprendizagem. Já nas primeiras páginas de seu livro *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire (2002, p. 13) expõe que a verdadeira aprendizagem só ocorre com a emancipação do sujeito durante sua formação: “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo”.

As atividades buscam estimular os alunos a serem pesquisadores e sistematizadores dos saberes do próprio povo, pesquisando histórias e conhecimentos dos mais velhos, bem como visitando as matas, jardins e hortas de plantas medicinais. A partir dessa busca, pretende-se promover uma prática pedagógica fortemente ancorada na emancipação, na pesquisa ativa, na interdisciplinaridade e pluralidade epistemológica.

O trabalho permite não apenas que os alunos da escola indígena desenvolvam seu aprendizado, mas também nos leva, estudantes da saúde, a refletir sobre o que é a saúde. Passamos a entender a ampliação desse conceito a partir de uma experiência prática que nos lança, de um lado, à tradição medicinal pataxó e, de outro, em uma intervenção pedagógica que visa à promoção da saúde. Esses dois caminhos nos levam tanto a expandir teoricamente a apreensão de um conceito, quanto a ampliar nossa percepção e experiência acerca do que significa uma intervenção em saúde e sua possibilidade de inserção e reverberação social.

A proposta está ancorada na educação popular em saúde. Em seu desenvolvimento, promoveu discussões que se atentavam principalmente acerca do corpo e da saúde. Dessa forma, não nos atemos a doenças específicas, caracterizando-as sob o modelo biomédico e estabelecendo uma relação vertical com a comunidade-foco da ação em saúde. Buscamos, a partir da colaboração dos mestres e das investigações dos alunos, promover uma saúde integral, que, para além da patologia, está atenta à cultura, aos problemas sociais, à história e aos saberes tradicionais.

Nossa participação como alunos da UFSB nesse trabalho nos apresenta interessantes desafios. Somos levados a desenvolver atividades pedagógicas, muitas vezes conduzindo encontros acerca de temas a respeito dos quais podemos nos considerar ignorantes. Nossos saberes em relação às plantas medicinais pataxó são muito menores que os dos alunos da escola indígena. Mesmo assim, o local que ocupamos está mais próximo do professor do que de um aluno. Como pensar em uma atividade pedagógica na qual os papéis estão tão invertidos? Talvez essa inversão seja um anseio da educação popular em saúde. A maioria das intervenções em educação popular busca conscientizar a população sobre algo que ela desconhece, mas, para isso, faz uso de métodos capazes de promover uma troca de conhecimento que pretende ser menos hierárquica. Nesse projeto sobre as plantas medicinais, buscamos promover ações para que os alunos se aprofundassem em conhecimentos do seu próprio povo e, nesse processo, levantamos discussões promotoras de saúde. Somos, como sugere o título do celebre livro de Rancière, *O mestre ignorante*. Nosso trabalho “encerra uma inteligência em um círculo arbitrário do qual não poderá sair se não se tornar útil a si mesma”. (RANCIÈRE, 2002, p. 27) Nesse sentido, a pedagogia emancipatória tratada por Rancière serve como base dessa prática.

A força pedagógica desse método se confirmou ao longo das atividades. Se, em um primeiro momento, os alunos afirmavam conhecer poucas plantas, ao decorrer dos encontros, foram capazes de desenvolver longas conversas com os mestres sobre seu uso, local de plantio, época, modo de colheita, formas de preparo dos medicamentos e também sobre as doenças e problemas de saúde, fossem eles físicos ou espirituais. Estudantes que, em um primeiro momento, se mostravam desinteressados passaram a aproveitar a presença dos mestres cada vez mais.

Outro movimento interessante foi a aproximação dos alunos dos seus parentes que possuíam mais conhecimento. Assim, as avós, avôs, pais ou tios que já eram referência como detentores de saberes passaram a estar mais próximos dos alunos. Nesse movimento, outras receitas, usos das plantas foram aparecendo nas escritas e falas dos alunos. Percebemos que grande parte dos estudantes possui algum parente que, de alguma forma, é uma referência sobre os saberes das plantas medicinais.

Esse processo de reafirmação do conhecimento também levou os alunos a se verem como detentores desse conhecimento. No início, os alunos se esquivavam das discussões sobre as plantas e sempre se colocavam em um lugar de desconhecimento total. Quando apareciam usos vindos dos estudantes, geralmente eram aqueles de plantas medicinais popularmente conhecidas, tais como o capim-santo e a erva-cidreira, enquanto as plantas de sabedoria dos pataxó, tais como a juçara branca, o cipó-caboclo, a carqueja, entre outras, ficavam mais esquecidas. Com a presença dos mestres, como Dona Japira e Jonga, os jovens foram se aproximando mais das plantas da restinga e da mata usadas pelos pajés e mais velhos e, nesse processo, também mostravam que muito já sabiam desde o início, mas não afirmavam esse saber.

OS DESAFIOS DAS POLÍTICAS DE SAÚDE, ENTRE A AMPLIAÇÃO E A COLONIZAÇÃO

A intervenção construída busca ainda conectar a escola com a Unidade de Saúde da Família Indígena de Coroa Vermelha, que se localiza ao lado da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha. A proposta é que os profissionais da unidade façam o uso das plantas medicinais cultivadas como terapia complementar e, ainda, utilizem a horta como espaço terapêutico, fomentando a valorização de práticas de saúde presentes no cotidiano da comunidade de Coroa Vermelha.

Reivindicamos que esse trabalho ancora-se em uma longa construção histórica do Sistema Único de Saúde (SUS) e da Secretaria de Saúde Indígena (Sesai), que configurou as políticas de saúde do SUS, tais como a Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI), a Política Nacional de Educação Popular em Saúde e ainda a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. Ainda, muito nos inspirou o Encontro de Saberes, projeto do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino e na Pesquisa (INCTI) que busca levar mestres dos saberes tradicionais como professores convidados nos cursos de graduação, valorizando as distintas tradições de saberes.

A PNASPI afirma que “todas as sociedades humanas dispõem de seus próprios sistemas de interpretação, prevenção e tratamento de doenças”. (FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE, 2000, p. 17) Essa percepção ganha fundamental importância para se pensar qual a relação a ser estabelecida entre os serviços de saúde públicos e os povos originários, uma vez que essas comunidades possuem sua própria racionalidade médica, que, diferente da biomédica, encontra-se integrada a um cosmos vivo.

No trato da Doença do Vento,³ a mestra Japira ensina aos estudantes que se deve realizar uma grande investigação para encontrar um diagnóstico definitivo. Essa investigação mostra-se atenta aos diversos planos de relação:

- A. os objetivos, com a condução de um exame físico;
- B. os comunitários, com uma investigação dos fatos que antecederam a enfermidade;
- C. e um plano de manifestações do oculto, o do mundo dos espíritos, somente alcançado pelo pajé.

Com o diagnóstico efetuado, o tratamento é constituído por uma série de procedimentos simbólicos, expressivos, poéticos e também pelo uso de medicamentos compostos por elementos do mundo vegetal e animal. Essa medicina se difere em vários planos da medicina biomédica, desde a sua forma de

3 Acometimento que produz confusão, desmaio e perda de consciência.

investigação, a compreensão do que é uma doença, até os métodos de cura e cuidados empregados. Em meio à vastidão dos conhecimentos dos povos originários, entender como realizar interação entre o sistema de saúde biomédico e o tradicional se torna uma difícil tarefa a ser encarada pela PNASPI. Qualquer intervenção de saúde que acaba por desvalorizar a medicina tradicional pode efetuar uma ação etnocida.

Como oferecer serviços de saúde aos povos indígenas, acometidos com as doenças dos brancos, sem se tornar uma nova frente de colonização? Essa pergunta ainda pode e deve ser expandida para todo o SUS. Como sua expansão deve acontecer para que melhore a saúde das comunidades sem destruir seus saberes de cura e cuidado?⁴ O projeto desenvolvido parte da percepção de que os saberes tradicionais possuem fundamental importância na saúde e na cura de uma comunidade e que a perda desses saberes representa, também, um adoecimento social.

Além disso, é necessário afirmar que a imensa diversidade de povos e de tradições curativas presentes no território nacional tem muitíssimo a contribuir para as reflexões do campo da saúde. Ignorar esses conhecimentos é perder mais de 255 tradições⁵ de cura que pensam, pesquisam e refletem a saúde, o cuidado e o cosmos. A partir desses princípios, o trabalho se desenvolve e tem como espaço de ação as atividades pedagógicas realizadas com os alunos da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha. Essas atividades se ancoram em uma rica tradição medicinal, enraizada no sul baiano, entre a restinga e a Mata Atlântica. Tendo em vista a promoção da saúde por meio de atividades pedagógicas fundamentadas em uma pedagogia ativa e emancipatória, que reconhece a legitimidade e importância dos saberes tradicionais, esse trabalho pode ser descrito como uma intervenção em educação popular em saúde.

A Política Nacional de Educação Popular em Saúde, de 2013, vem de um acúmulo histórico que surge da aproximação dos profissionais da saúde com os movimentos de educação popular na década de 1970. Essa aproximação gerou uma nova forma de conduzir as ações de promoção em saúde. A educação popular em saúde representa, segundo Vasconcelos (2001), um rompimento com a tradição autoritária e normalizadora de educação em saúde, uma vez que busca, a partir do contato com os movimentos sociais e populares, a promoção de uma saúde mais integral, levando em conta os saberes e interesses da população. Esse processo pedagógico visa, ainda, o fortalecimento da participação popular no SUS, trazendo suas demandas e saberes para o centro das ações de promoção em

4 Devemos essa reflexão a um riquíssimo encontro com o professor José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília (UnB), quando, em uma discussão acerca do papel das universidades no que diz respeito aos saberes tradicionais, refletimos sobre o papel da expansão do SUS para comunidades que até então tinham a medicina tradicional como principal forma de cuidado e cura.

5 Esse número se refere apenas aos povos originários, podendo, assim, ser aumentando se levarmos em conta a impressionante presença de povos e culturas tradicionais de matriz africana e popular.

saúde. O trabalho com a educação em saúde é uma das tentativas que buscam conter essa lógica colonizadora e autoritária da tradição biomédica no processo de expansão do SUS.

Além dessas duas políticas supracitadas, destaca-se a referência à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, documento que busca incorporar Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (Pics) dentro do SUS. Essa política, por um lado, representa um avanço relativo à inclusão de outras racionalidades médicas dentro do sistema de saúde – incorpora 29 terapias complementares⁶ –; por outro, mostra um descaso quase absoluto com as práticas populares de saúde do território nacional. A gama de terapias complementares inseridas nessa política abrange somente práticas de saúde não biomédicas já reconhecidas e consagradas dentro do espectro ocidental europeu e norte-americano.

Dentro das Pics, a única prática que contempla a inclusão dos saberes populares é a fitoterapia e, com ela, busca-se afirmar a viabilidade do uso das plantas pela Unidade de Saúde da Família Indígena. O eixo de fitoterapia está integrado com a Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (2016), assim como uma série de ações que visam valorizar a prática fitoterápica dentro do SUS. Entretanto, mesmo dentro do campo das plantas medicinais, encontramos grandes desafios. A pequena lista de plantas aprovadas pelo SUS – 71 plantas medicinais – parece demasiadamente redutora. Os alunos da Escola Indígena Pataxó de Coroa Vermelha, com duas excursões a campo, foram capazes de catalogar mais de 80 plantas. A mestra Japira e seu companheiro, Jonga, afirmam conhecer mais de 500 plantas de uso medicinal. Fica evidente o quão é insuficiente essa lista de plantas medicinais, tendo em vista a dimensão da biodiversidade nacional e a diversidade de tradições fitoterápicas.

Além disso, observou-se nos documentos institucionais⁷ que, em sua maioria, as plantas empregadas pelo SUS obedecem à tradição ocidental do uso fitoterápico, tais como: xaropes, cápsulas, tinturas, pomadas, óleos essenciais e comprimidos, deixando de lado as garrafadas, banhos – cozidos, frios e fermentados – e demais usos adotados pelas tradições indígenas, negras e populares. Apesar desse cenário pouco otimista, é possível encampar produções capazes de

6 São elas: *yoga*, termalismo social/crenoterapia, terapia de florais, terapia comunitária integrativa, *shantala*, reiki, reflexoterapia, quiropraxia, ozonioterapia, osteopatia, naturopatia, musicoterapia, meditação, medicina tradicional chinesa (acupuntura), medicina antroposófica/antroposofia aplicada à saúde, homeopatia, hipnoterapia, geoterapia, dança circular, cromoterapia, constelação familiar, bioenergética, biodança, *ayurveda*, arteterapia, aromaterapia, apiterapia e plantas medicinais (fitoterapia).

7 Política Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (2006), Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos (2016), A Fitoterapia no SUS e o Programa de Pesquisas de Plantas Medicinais da Central de Medicamentos (2006), Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS (2015), Cadernos de Atenção Básica: Práticas Integrativas e Complementares; Plantas Medicinais e Fitoterapia na Atenção Básica (2012), Formulário de Fitoterápicos da Farmacopeia Brasileira (2011), Manual de Fitoterápico da Farmacopeia Brasileira (2016).

fortalecer os saberes tradicionais e populares. As políticas que tratam da fitoterapia citam e afirmam a importância desses saberes, apesar de, na prática, isso não ocorrer. Entendendo a importância desses documentos para o desenvolvimento de uma perspectiva não colonizadora do saber e da prática em saúde, cabe a nós, profissionais e pesquisadores da área da saúde, produzir propostas de intervenção capazes de construir formas de interação menos predadoras entre os serviços de saúde e as comunidades tradicionais.

SABERES DO MATO

Durante a execução do projeto da horta medicinal, passamos a secundar a produção de um livro de mestra Japira, que, em um dos encontros, nos procurou com esse interesse. Antônia Santana Braz, conhecida como Japira, é pajé da Aldeia Novos Guerreiros e tem, desde o início da fundação da UFSB, ministrado aulas e participado de encontros na instituição. Participou da primeira realização do Encontro de Saberes da universidade logo no seu início, em novembro 2014. Foi convidada para participar de CCs do BI em Saúde, como: Cultura, Saberes Tradicionais e Práticas de Saúde; e Educação Popular em Saúde, além de participar de diversas rodas de conversa voltadas tanto para a história do povo pataxó quanto para os saberes das plantas medicinais e cuidados em saúde.

Nascida em Barra Velha depois do Fogo de 51,⁸ Antônia Santana Braz carrega na sua trajetória de vida a história e o conhecimento do povo pataxó do território do extremo sul da Bahia. Japira é filha de Alfredo Braz, vice-cacique de Barra Velha, e de Sebastiana, filha de pai negro e de Maria Rosa. A avó de Japira, Maria Rosa, mais conhecida como Dona Neném, foi uma parteira pataxó que auxiliou em mais de mil partos e era considerada uma grande referência para toda comunidade indígena da região da Aldeia Barra Velha. Ela foi uma das principais influências e inspirações na sua formação como pajé e liderança. Através de Maria Rosa, Japira aprendeu sobre as plantas, rezas e trabalhos poéticos da cura, o que constitui um amplo repertório de conhecimentos empregados para a cura, o cuidado e o acolhimento.

Seu pai, Alfredo Braz, foi vice-cacique conjuntamente com Tururim Pataxó. Ambos assumiram a liderança de Barra Velha logo após os acontecimentos do Fogo de 51, evento que marcou a dispersão do povo pataxó em todo território sul baiano e também mineiro. A trajetória de seu pai na liderança de Barra

8 O Fogo de 51 foi um massacre que marcou profundamente a história do povo pataxó. Ocorrido em 1951, o evento possui importante espaço nas memórias da comunidade devido a sua brutalidade e crueldade. Por dias, oficiais do aparato repressivo do Estado assassinaram, torturaram, estupraram e humilharam a comunidade da aldeia-mãe Barra Velha – localizada próximo de Caraíva, Porto Seguro, na Bahia. A atrocidade é sempre presente nas falas das lideranças antigas e dos mais jovens, que a veem como símbolo da perseguição à comunidade indígena, mas também como da resistência e força da comunidade, que se manteve viva, lutando por suas terras, sua cultura e direito de existir. (CUNHA, 2013)

Velha marcou a experiência de vida de Japira, que cresceu em um momento em que a comunidade se recuperava desse processo. Da família de seu pai, Arbino Braz, seu tio, também conhecido como Karuncho, pajé da Aldeia de Barra Velha, é outro importante ancião do povo pataxó que inspirou Japira em sua prática como pajé e conhecedora dos saberes das plantas medicinais.

Japira cresceu em um contexto de luta pela retomada de terras que marca a constante migração dela e da família que construiu com seu marido, Jonga, pelo território do extremo sul baiano. Participou ativamente na luta por cinco territórios pataxó.⁹ Sua migração contextualiza a trajetória de um povo. A mestra carrega com ela conhecimentos e tradições vivas que resistiram à constante perseguição e tentativa de apagamento da memória de sua comunidade, sendo hoje uma importante liderança pataxó na região, pelos seus conhecimentos das plantas, raízes, rezas, chás, banhos, trabalhos poéticos de cura, garrafadas, cantos, danças, jogos e mitos aprendidos com seus antepassados e reavivados na contemporaneidade da luta pataxó por seus territórios, cultura e direito de existir. Esse conhecimento continua a se expandir com o passar dos anos, na medida em que novas doenças, novas plantas e novas pessoas se apresentam a essa mestra que habita o mundo de forma viva e coerente com o seu território.

Em sua casa na Aldeia Novos Guerreiros, Japira construiu um grande jardim fitoterápico que conta com mais de 60 espécies medicinais. Além dessas ervas que a mestra cultiva, a vegetação da restinga, predominante nos seus arredores, serve como um grande quintal vivo do qual Japira colhe mais de uma centena de espécies medicinais, para o preparo de banhos, chás, garrafadas, tinturas, purgantes, óleos e ainda um espaço privilegiado para os benzimentos. As hortas medicinais da mestra, construídas e deixadas em todos os territórios que viveu, não cumprem função somente como armazéns da cura. Elas compõem um importante papel na disseminação e preservação das espécies vegetais. O jardim medicinal é um lugar central de encontro para troca de espécies e saberes. Além disso, sua constante migração pelos territórios é responsável por espalhar essas ervas, flores e frutos.

Os conhecimentos de Japira sobre cura são perpassados por um importante elemento estético, sensível e poético. As formas, cheiros, cores, movimentos no crescimento e interação das espécies vegetais com a fauna são elementos importantes no entendimento de sua agência curativa, se relacionando ativamente na produção e investigação dos preparos curativos. A apuração estética é substantiva para esse universo curativo, em que as conexões estabelecidas entre enfermidade, cura e remédio são intermediadas por outras instâncias mais que a farmacológica. Essa abordagem do universo curativo parte de uma intensa apuração sensível da realidade, dos entes vegetais, animais e sua relação com o universo mitológico, ecológico, histórico e poético de seu povo. Quando a mestra se

9 Aldeia Boca da Mata (1981), Ampliação da área de Coroa Vermelha (1994), Bairro Carajá (1998), Aldeia Itapororoca (2005) e Aldeia Novos Guerreiros (2013).

põe a descrever as qualidades curativas uma planta, estas sempre aparecem atreladas a aspectos mitológicos, poéticos, sensoriais e estéticos responsáveis por qualificar seu uso. Podemos observar isso em passagens do seu livro em construção, no qual a agência curativa é estabelecida por outras qualidades, sensíveis.

Cipó-chumbinho: A origem dele é na terra, mas, assim que ele nasce, ele topa uma árvore e vai se enrolando. Quando ele dá umas três voltas, ele tora sua raiz, ficando preso só na árvore e vivendo no ar. Ele é um mato orgulhoso, não gosta da terra, gosta de ficar no ar, por isso que ele é bom para banho. Se você tomar esse banho, as coisas vão dar certo [...].

Ao falar dos usos da colônia, a mestra conta: *Em Barra Velha, ela dava dentro da mata. Quando morávamos na aldeia Corumbauzinho e íamos para a aldeia Barra Velha, atravessávamos o córrego chamado Corumbauzinho, onde crescia muito dela na sua beira, na mata virgem, tinha o Bicho Homem. O Bicho Homem gritava em cima e o córrego passava embaixo [...].*

O uso da batata de teiú para o cuidado da picada de cobra: *O teiú come essa batata quando briga com cobra. Quando os dois estão lutando e o teiú começa a perder, ele vai atrás dessa batata e come ela. Depois que ele come, fica forte e bate na cobra até ela cansar. Quando a cobra ficar bem cansada, o teiú a chama pro peito, ela ataca, mas perde, o teiú come ela inteira [...].*

As interações entre as espécies e seus usos obedecem uma abordagem eminentemente estética. O que conecta o cipó-chumbinho ao seu uso antes é sua forma de crescimento do que uma propriedade química curativa. Para isso, seu trabalho recai sob uma abordagem sensível do objeto de estudo, uma vez que a obtenção dos saberes do mato passa por uma relação de intensa conexão com as plantas, seus cheiros, cores e movimentos. Outro âmbito que nos chama atenção é o poético, uma vez que toda planta se encontra imersa em uma vasta rede de histórias, mitos, cantos e rezas, não existindo somente sobre o campo objetivo, do que essa planta faz, mas também poético, cultural e cosmológico.

A escrita do livro da mestra culminou em um fortalecimento dos laços com a UFSB e a sua contratação para lecionar como professora convidada no CC Ateliê em Artes: Encontro de Saberes. A contratação de uma mestra que realiza um trabalho com alunos da área da saúde para lecionar no BI em Artes mostra o quanto rica é a experiência de incorporar os mestres ao quadro docente de uma universidade. O conhecimento de Dona Japira não está cerceado por um campo do saber; ele transpõe essas barreiras.

Essa ponte criada por Japira entre as artes e a saúde pode ser importante para a aproximação desses dois campos do conhecimento. Muitos profissionais da área de saúde travam, muitas vezes, uma relação redutora com as artes. Desejam uma arte técnica destinada a terapias, mas não se propõem a dialogar com a percepção sensível na construção do conhecimento. Esse contato com Japira

possibilita expandir essa relação, mostrando uma prática de saúde que floresce também de um complexo simbólico, sensível e expressivo.

Os saberes de Japira são permeados por uma multiplicidade de percepções, encontros e relações. São ao mesmo tempo facilmente entendidos como pertencentes ao domínio das artes, das ciências vegetais, biológicas e humanas. Sua sabedoria se distingue não somente no conhecimento enquanto tal – este se vincula a outra metodologia de investigação das plantas, corpos e dos espíritos. Seu trabalho permeia tantos campos do conhecimento por não fragmentar o seu objeto de saber. A planta não é abordada somente a partir dos seus usos medicinais; ela tem existência em sua vida cotidiana, na história de seu povo e na perpetuação de sua cultura. Assim, vemos que os objetos de estudo da mestra se encontram integrados a tantos campos do saber, pois se encontram inseridos na sua vida em sua completude. Diferentemente da nossa ciência, que compartimentou a investigação do nosso universo, Japira integra a existência do objeto à vida mais ampla, tornando sua abordagem imperativamente transdisciplinar.

No início do trabalho de construção do livro, Japira nos reportou uma extraordinária quantidade de plantas que conhecia, chegando a centenas de plantas medicinais. No primeiro momento, pensamos construir um livro de plantas medicinais similar a um catálogo. A partir de uma extensa listagem das plantas, iríamos abordar cada uma separadamente, escrevendo suas qualidades e usos. Para isso, iniciamos uma série de incursões nas matas e na restinga, escrevendo e fotografando as plantas que a mestra nos mostrava. Após termos coletado em torno de uma centena de plantas, com somente dois dias de pesquisa, iniciamos a escrita do texto.

Quando começamos, utilizávamos a seguinte metodologia: líamos as plantas por nós catalogadas e, a partir disso, transcrevíamos o que Japira dizia acerca dos seus usos e histórias. Apesar dessa proposta buscar trabalhar cada planta individualmente, era muito difícil nos ater a somente uma. Falar de uma planta sempre levava a uma extensa rede de relações na composição dos banhos, garrafadas e sumos. Uma planta nunca está só, e rapidamente Japira ia até sua horta e nos trazia diversas espécies, sobre as quais muito falava, contava histórias, casos e modos de uso. Essas histórias de cura se encontravam com as histórias de sua vida e, assim, rapidamente uma complexa rede de relações se estabelecia.

A organização desse livro deveria ser capaz de abarcar as plantas em seus múltiplos aspectos: não somente anunciar suas propriedades curativas, mas tecer essas redes com a totalidade de seu universo curativo. Vimos que Japira, quando se adentrava nos seus preparos curativos, construía uma extensa rede de relações entre as plantas e outros elementos curativos, fazendo com que raramente elas fossem abordadas sozinhas. Um exemplo disso é que, ao descrever a aroeira, Japira apontou para uma lista de 17 plantas que podem se relacionar à aroeira para formar banhos medicinais. Outro exemplo seria a relação estabelecida entre a pele do pé da galinha da angola, a aroeira, cajueiro e o mastruz no trato de fungos de pé. A medicina da mestra é impressionantemente integrativa

– uma planta sempre está para outra. Assim, na composição dos preparos, os efeitos de uma planta são, quase sempre, complementados e potencializados com o uso de outra. Vimos, ao longo da escrita, a mestra tecer uma rica rede de relações interespecíficas que conectavam diversas espécies de plantas, mas também as integrava ao uso de parte de animais e a procedimentos terapêuticos de ordem simbólica para o cuidado espiritual.

Outra importante característica de seu saber curativo é que, para a transmissão de seus conhecimentos, Japira recorrentemente buscava colher e ter em mãos as espécies sobre as quais falava. Um nome de uma planta dificilmente era capaz de despertar todas as informações que poderíamos receber sobre elas. Quando a mestra segurava em suas mãos as folhas e galhos é que ocorria a maior transmissão de saberes. Essa tomada das plantas em mãos demonstra que seu conhecimento se ancora em uma prática constante e se expressa visando a comunicação ao outro, que torna parte da experiência do descobrir e interage com o ente do conhecimento. Não há divisão entre saber teórico e prático. Conhecer as plantas é entrar em contato com elas, é encontrá-las no território, produzir seus preparos, é ser afetado por essa ação transformadora frente ao mundo. Nessa instância, podemos evidenciar uma proximidade da abordagem de Japira do conhecimento com a de Paulo Freire (2013, p. 174): “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo”.

Podemos ver as plantas medicinais como agentes do saber. Elas guardam parte do seu conhecimento, já que é no encontro com elas que eles são avivados, recriados e expandidos. Para a mestra, o conhecimento não existe sem aquilo que se busca conhecer; assim, deveríamos pensar que o próprio território armazena seus conhecimentos, que estão permanentemente em construção e transformação. As plantas não são estáticas; elas agem sobre a pajé quando ela se lança a esse encontro. Essa interação é observada quando a mestra se aproxima de uma planta e a ela são reveladas propriedades curativas, ou quando despertam histórias de seu povo, ou agem na cura para além do corpo físico, se estendendo a outros espaços de atuação, invisíveis, simbólicos e espirituais.

O desenvolvimento dos seus saberes sobre as plantas parte mais de uma complexa abordagem sensível do mundo do que do armazenamento estruturado do conhecimento. Essa metodologia que consiste em gerir os encontros e estabelecer outra comunicação com o ente do conhecimento é o que a mestra diz ser a “visão diferente” do pajé, capaz de penetrar em um mundo oculto dos seus saberes de cura. Quando indagamos a mestra sobre o que qualifica a distinção do pajé para demais anciãos que muito sabem dos saberes medicinais, ela responde: “*a força espiritual só o pajé tem. O pajé tem uma visão, tem os olhos que chegam mais longe*”.

A relação estabelecida por Japira com a cura e com seu complexo fitoterápico, animal, ecológico e cosmológico é dramaticamente diferente daquela adotada pela medicina hegemônica. Há um abismo que separa essas duas medicinas. A prática curadora de Japira se volta para a relação com o outro,

parte por ser afetada nessa interação com plantas e pessoas. O corpo, para a mestra, não é visto como espaço de intervenção a fim de sua normalização; é um âmbito de relação. O cuidado dele perpassa por instâncias que buscam conectar aspectos biológicos a poéticos, sensoriais, comunitários e cosmológicos – vemos uma abordagem integral da saúde. Outro importante ponto de diferença entre esses modelos médicos consiste nos seus instrumentos curativos. Enquanto, para Japira, as plantas, espécies animais e outros agentes curativos são entendidos como vivos, capazes de comunicar suas qualidades e usos, para a biomedicina, os remédios são instrumentos estáticos da ação médica sobre o corpo do outro. Para a pajé, *“as plantas ensinam, qualquer planta que você pega e faz o banho, você sabe para que ela serve”*.

Essa relação com os elementos curativos ainda deve ser vista sob outro ponto. Entendê-los como agentes vivos implica uma outra abordagem do processo cura, sustentada sob outra ótica estética. Enquanto nossos remédios buscam a configuração de uma estética da ausência, da anestesia, os da mestra se voltam para a estesia, possuem cheiro, textura, poesias e histórias que buscam ampliar a presença do ser em seu cuidado.

Todo esse trabalho tem nos ensinado antes uma forma de buscar o conhecimento do que necessariamente técnicas de cura. O papel dos mestres pode ser muitas vezes nos ensinar como pensar e investigar o mundo, mais isso do que necessariamente nos tornar capazes de dominar suas complexas técnicas de trabalho. Antes de aprender com Japira sobre suas plantas, devemos aprender com ela como olhar, escutar, sentir e estar atento para o que ocorre a nossa volta.

Esses dois trabalhos mostram a potência que o BI em Saúde possui para o avanço de uma formação em saúde capaz de se conectar e estabelecer diálogo com os conhecimentos do território em que o curso habita. É a partir dessas experiências que a instituição ganha força e sentido de existência, passa a afetar seu território de atuação e a ser afetada por ele. O caminho a ser percorrido pela UFSB não pode ser outro: realizar um enraizamento radical nas terras do extremo sul baiano, criando uma relação com a comunidade local que valorize seus saberes e contribua com seu crescimento e desenvolvimento econômico, social e humano.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Brasil). *Formulário de Fitoterápicos Farmacopeia Brasileira*. Brasília, DF: ANVISA, 2018. Primeiro Suplemento. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/33832/259456/Suplemento+FFFB.pdf/478d1f83-7a0d-48aa-9815-37dbc6b29f9a>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (Brasil). *Memento Fitoterápico, Farmacopeia Brasileira*. Brasília, DF: ANVISA, 2016. Disponível em: <http://portal.anvisa.gov.br/documents/33832/2909630/Memento+Fitoterapico/a80ec477-bb36-4ae0-b1d2-e2461217e06b>. Acesso em: 2 nov. 2018.
- BOMFIM, Anari Braz. *Patxôhã, “Língua de Guerreiro”*: um estudo sobre o processo de retomada da língua Pataxó. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Étnicos e Africanos) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *A fitoterapia no SUS e o Programa de Pesquisas de Plantas Medicinais da Central de Medicamentos*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006a. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/fitoterapia_no_sus.pdf. Acesso em: 2 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Práticas integrativas e complementares: plantas medicinais e fitoterapia na atenção básica*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. (Série A. Normas e Manuais Técnicos; Cadernos de Atenção Básica, n. 31). Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/miolo_CAP_31.pdf. Acesso em: 2 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Política e Programa Nacional de Plantas Medicinais e Fitoterápicos*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_programa_nacional_plantas_medicinais_fitoterapicos.pdf. Acesso em: 2 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Política nacional de plantas medicinais e fitoterápicos*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2006b. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_fitoterapicos.pdf. Acesso em: 2 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Política nacional de práticas integrativas e complementares*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf. Acesso em: 29 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.761, de 19 de novembro de 2013. Institui a Política Nacional de Educação Popular em Saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (PNEPS-SUS). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 20 nov. 2013.
- CUNHA, Rejane Cristine Santana. O fogo de 51: entre memória oficial e as subterrâneas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA, 6., 2013, Ilhéus. *Anais Eletrônicos* [...]. Ilhéus: ANPUH, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE (Brasil). *Política nacional de atenção à saúde dos povos indígenas*. Brasília, DF: FUNASA, 2002. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf. Acesso em: 3 ago. 2018.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SANTOS, Cosme Araujo dos *et al.* Retomadas pataxó: língua, terra e cantos. *In: ENCONTRO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE ETNOMUSICOLOGIA*, 8., 2017, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2017. p. 204-212.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Instituto de Humanidades, Artes e Ciência. *Projeto Político Pedagógico do curso de Bacharelado Interdisciplinar em Saúde da Universidade Federal do Sul da Bahia*. Itabuna: UFSB, 2016.

VASCONCELOS, Eymard Mourão. Redefinindo as práticas de saúde a partir de experiências de educação popular nos serviços de saúde. *Interface: comunicação, saúde, educação*, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 121-126, 2001.

CAPÍTULO 31

QUESTÃO RACIAL, COTAS E UNIVERSIDADE PÚBLICA E INTEGRADORA¹

JOELSON FERREIRA DE OLIVEIRA

JOSÉ JORGE DE CARVALHO

EDSON KAYAPÓ

KABENGELE MUNANGA

Joelson: Acredito que temos aqui uma boa discussão que é sobre as cotas, sobre a questão racial, sobre a universidade pública, a universidade integradora. E temos uma discussão que já vem de muito tempo, que é sobre a educação, sobre o papel da educação. Mas nós estamos com um grande problema, que é esquecer o princípio, que consiste na terra e no território. Essas duas coisas são fundantes, são o princípio e o modelo do trabalho. Esse modelo capitalista do trabalho foi usado para produzir mais-valia, mas agora até para isso ele não vale. Até o trabalho escravo está se perdendo, pela apropriação que o capital fez da quarta revolução tecnológica. O campo se esvaziou – e essa também foi uma estratégia, por causa das revoluções violentas dos camponeses –, e levaram o povo para os grandes centros para ser mão de obra barata para o capital. E agora está chegando o

1 Este texto consiste no registro da roda de conversa realizada paralelamente ao Seminário Universidade Popular e Pluriepistêmica, em 10 de julho de 2018 no *campus* Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em Porto Seguro. Por se tratar de uma conversa realizada entre integrantes de universos epistêmicos distintos, coube-nos manter, sempre que possível, os traços da oralidade. Transcrição e edição: Rosângela de Tugny.

maior processo de apropriação, de todas as coisas pelo capital. Então, esse é o momento ímpar em que precisamos debater. Este é o debate, e precisamos avançar nessas perspectivas. Costumo dizer: nós, do Movimento Negro, depois de Zumbi, discutimos a liberdade só como utopia, porque não discutimos a terra. A liberdade virou utopia. E a utopia é impossível alcançar. Precisamos discutir mais e aprofundar este debate.

José Jorge: Isso que você está colocando tem me preocupado muito, e cada um de nós tem a sua perspectiva. A intervenção a que me dediquei foi na universidade, que é o lugar onde atuo. Ela é racista e excludente. Então, a luta pelas cotas é de trazer os excluídos para dentro: negros, indígenas, quilombolas, pessoas de baixa renda. E em seguida, os saberes, que também estavam excluídos, vindos dessas mesmas comunidades que estavam excluídas: dos indígenas, dos quilombolas, dos afro-brasileiros. Devemos incluir esses saberes completando as cotas epistêmicas. Assim, as cotas raciais dos jovens vêm com uma dupla inclusão: os jovens entram para estudar e, quando eles entram, os sábios das comunidades deles estão ali para ensinar. Se não, quando eles entram, como muitos dizem, eles vão mudar a cabeça deles, vão branquear as cabeças e sair de lá quase negando as comunidades de onde vieram. Então, eles têm que se espelhar nos sábios, inclusive porque temos a ausência dos docentes negros. Temos um outro problema: entraram jovens negros, mas nós não temos docentes negros. Vamos ter que ter docentes negros e mestres negros. Nós ainda não aumentamos o número de docentes negros.

O outro ponto de que você fala é mais complicado. O debate colocado até agora não mudou a natureza das universidades. Agora, temos que pensar nas universidades pós-cotas, as universidades cotistas. Como que elas vão mudar? As cotas foram a política que colocamos, lutamos para colocar, e a universidade está do jeito que ela está. Aí entram os cotistas. Ela não pode continuar desse jeito. Ela não é mais a universidade que era antes. Ela tem que pensar, na linha do que você está falando. Os cotistas vêm das comunidades. Então, ela tem que pensar numa educação de onde eles vieram. A UFSB [Universidade Federal do Sul da Bahia] é uma que está com essa ideia: fazer uma formação básica; pensar na figura do educador. E no meu caso, o que me preocupa nesse momento do capitalismo, como você falou: os mestres e as mestras, eles vêm todos de comunidades não capitalistas ou anticapitalistas. Ou vêm de assentamentos, ou áreas quilombolas ou indígenas – são não monetarizados – ou povos de terreiro, cuja maioria é de economia solidária e mesmo os das culturas populares que formam sistema de cooperação solidários de baixo consumo. Eles não estão capturados pela lógica do consumo. Se juntarmos agora, temos que pensar uma plataforma para que da universidade se pense num projeto anticapitalista para o país. Juntando tudo: cotas, Encontro de Saberes, as comunidades com seus representantes, para pensar um projeto que no país nunca houve, um projeto de nação livre, independente, soberana, socialista. Devemos começar este debate. Para mim, o momento do nosso encontro é para formular por aí.

Kabengele: Partindo desse encontro aqui, que tem um foco central na questão da educação – “que tipo de educação construir numa universidade que tem uma proposta de universidade popular?” –, temos que pensar no próprio conceito de educação, que é muito complexo e muito amplo. Tem a educação que vem das comunidades culturais que compõem o Brasil, que começa no lar. E tem a educação escolar. Educação escolar é monopólio de Estado. Em todas as sociedades, sejam capitalistas ou socialistas, ela sempre foi monopólio. No entanto, essa educação como monopólio do Estado sempre foi construída com base em uma visão do mundo, que é a visão do mundo ocidental. Num país como o Brasil, que nasceu do encontro entre as culturas, do encontro de civilizações, um país de diversidade por excelência, a gente tem que construir uma educação plural, multicultural, em que nossos jovens, quando chegam na universidade, em vez de se formarem simplesmente em uma única visão do mundo, que é a ocidental, tenham uma educação que tem a ver com essa riqueza da diversidade cultural. É preciso construir um modelo de educação no qual existam diálogos interculturais, no qual essas culturas dialoguem entre elas, se enriqueçam mutuamente, sem excluir ou os que vêm do mundo ocidental ou dos outros mundos. Esse é o modelo de educação que a universidade que se diz popular precisa construir.

Como fazer isso, se o modelo que é de referência é o ocidental, baseado em uma educação monológica, sobre um conhecimento acumulado nos livros, que parte dos clássicos, como se simplesmente fosse a única visão do mundo? Então, devemos introduzir esses valores, através de discursos interculturais. Não há como fazer isso sem incluir nessa educação outra visão do mundo. Daí essa importância de incluir outros saberes. Não os saberes ocidentais. Por esses saberes não ocidentais, passam filosofias de vida, passam conhecimentos médicos, tecnológicos, incluindo esses modelos para dialogar com essa diversidade. Assim, pode chegar um estudante indígena na universidade e, no dia seguinte, ele ter uma aula sobre as culturas indígenas, sobre saberes indígenas (sem excluir o Ocidente), que mostra que nenhuma é superior ou inferior, pois todas contribuíram na construção do Brasil. Acho que essa é a proposta desta universidade, que é diferente das universidades elitistas.

Professor José Jorge trabalha com essa proposta dentro da UnB [Universidade de Brasília] para trazer essa diversidade que passa por outros saberes. Isso é um processo a ser construído. Não vai ser fácil. Vai encontrar barreiras nesse meio hegemônico da educação. Para interromper com essas barreiras, tem que passar por uma educação que conte ao mesmo tempo com professores de todas as áreas da educação. Como nós vimos hoje: professores das artes, da matemática, da saúde, das ciências. Vimos um professor de matemática que tem uma outra experiência da matemática que passa pela experiência do sensível e mostra para os estudantes que a matemática resolve problemas da vida, questões práticas. Não ficam a especular o espaço sozinhos. Qualquer modelo de educação e formação tem uma dose de subjetividade. O físico quântico, quando observa o

fenômeno da natureza, no momento de interpretar o fenômeno, ele tem a subjetividade. Então, esse modelo de neutralidade e objetividade não existe.

Ao construir esse modelo de educação, nós descolonizamos a universidade. Isso é importante, porque, com as ações afirmativas (as cotas), as pessoas que foram excluídas dessa educação entram nessa universidade com outra visão de mundo. Elas têm essa experiência do sensível que vem da educação comunitária, das práticas do campo – que você, Joelson, conhece melhor do que os outros –, e vêm enriquecer essa educação, dialogando com os outros, que vão até alargar horizontes de projetos de pesquisa. Tenho certeza de que, a partir do momento em que uns poucos intelectuais negros começaram a entrar nas universidades brasileiras, a entrar nos programas de pós-graduação (professores negros ainda são poucos), horizontes de temas de pesquisa se alargaram. Nós obrigamos nossos orientadores brancos a trabalhar com temáticas da África e temas que nunca trabalhavam nas universidades. E com a entrada das mulheres negras também, começaram a haver temas de pesquisas sobre a mulher negra.

Nós estamos num sistema de universidade empobrecida. Os europeus não precisam disso; eles criaram as universidades com o projeto de suas sociedades, de suas realidades. Estudaram os outros a partir do olhar do mundo deles, da cultura deles. Isso vai criar problemas também com conceitos que não se encaixam nas nossas realidades, que a gente utiliza todo o tempo. E agora é uma luta para a gente destruir alguns conceitos e construir novos. Há modismos. As pessoas acham que são novidades e não são. Não é porque um cara fala de “pós-colonialidade” que isso é novidade. É um conceito, mas ele já foi visto. Até porque, entre os próprios africanos, você tem literaturas em que encontra tudo dentro. E a gente fica atrás, repetindo, repetindo...

Esse modelo desta universidade que se constrói como universidade popular é que é novidade: a gente vai sair da colonização mental. Se você for hoje trabalhar sobre um tema como matemática, diz, por exemplo: “Olha, hoje temos um especialista na África, de tal país, e vamos convidá-lo para trabalhar sobre a matemática do Mali, ao invés de convidar um matemático da Inglaterra”. Porque este último estudou “etnomatemática”. Mas tem pessoas que trabalham com essa “etnomatemática”. A palavra também é preconceituosa. Porque, para os outros, é “matemática”, mas, para o saber dos africanos, é “etnomatemática”. Para os outros, é museologia, mas para os africanos é “etnomuseologia”. Colocam o “etno” como terminologia para tudo que é exterior ao mundo ocidental. Essa terminologia é preconceituosa. “Etnociência”, “etnomatemática”, seria para dizer que eles não têm ciência, não têm matemática, não têm música, e sim “etnociência”, “etnomatemática”, “etnomusicologia”. Tudo isso são coisas que essa universidade tem como vocação de repensar e reconstruir. Mas vão encontrar pelo caminho as pessoas que são contra essa construção, como há um pluralismo de pensamentos. Não vai haver unanimidade. Mas tem que lutar. O que eu ouvi nessa mesa, eu nunca havia escutado na Universidade de São Paulo [USP]. No entanto, somos intelectuais brancos e negros.

Não precisa ser negro para falar disso. Mas também não podemos destituir os negros e as mulheres, porque eles têm experiências que fazem parte desse conhecimento construído pela experiência do sensível, que é intransferível. E a gente o tem incorporado para construir esse novo modo de pensamento. As comunidades de assentamentos: por que vocês não podem entrar numa universidade para ensinar as práticas que fazem? Por que não? Por que um mecânico não pode entrar numa universidade para ensinar as suas práticas? Lembro-me que, quando eu estudava ainda em Louvain, na Bélgica, na área de engenharia mecânica, eles chamavam operários especializados que sabiam e davam aulas de práticas de uso de máquina na Politécnica. Era um operário qualificado. Ele não tinha diploma universitário. Você vai na área de educação física: imaginem uma roda de mestres de capoeira na qual as pessoas se comunicam, na qual a performance de cada um estimula o outro, sem competição para saber quem é o melhor. Como você compara isso com uma fila indiana, a ginástica que se fazia na escola da colonização, pulando, sozinho? Por que não pode mudar?

Joelson: Na minha visão, nós estamos vivendo um momento muito difícil no sentido da compreensão dos processos que perdemos. Perdemos duas coisas importantes: perdemos o rumo, o horizonte, e estamos perdendo essa vontade de mudanças, que só um movimento pode fazer. Não falo do MST [Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra], falo de um movimento, a dialética do movimento que faz isso acontecer. Então, estamos perdendo essa perspectiva de lutar. Por exemplo: as cotas foram uma grande luta do povo preto, uma conquista. De repente, damos um acesso muito importante à população negra, mas, do outro lado, tem um outro desconstruindo para que a gente perceba que isso aí foi uma esmola...

Kabengele: E para apropriar. Olhe a indústria cultural. Os negros produzem músicas de grande qualidade. E quem ganha dinheiro com isso? Você vai no Carnaval: eles estão na rua vendendo cerveja, passando a noite na rua sem condições sanitárias, sem nada, tirando algum tostão, e outros estão em camarotes de luxo, tomando champanhe, comendo caviar... E depois falam “a música negra é nossa música”. Mas quem vive com essa música? Quem lucra com essa música? Há um ou outro que é promovido pela propaganda cultural. Você produz uma cultura em que [...] ocupa uma posição de destaque nessa sociedade. Isso não quer dizer que não se pode adotar e estar numa cultura. É como a religião: nós temos hoje pais e mães de santo brancos que aceitaram essa religião e que lutam por ela. Mas o problema é a posição que essas pessoas – homens e mulheres – que produziram essa cultura ocupam na sociedade. Pergunto a elas: vocês amam essa cultura? Mas não amam as pessoas que produziram essa cultura?

José Jorge: Eu acho que as cotas não são esmolos, ainda que se ouça esse argumento.

Kabengele: É uma conquista, de lutas.

Joelson: O problema é que não há conscientização, inclusive dos nossos, de que aquilo ali foi sangue, foi luta, foi sofrimento, de um movimento negro, de afirmação, que conseguiu, através de muito esforço conquistar essas cotas. E de repente passa para uma boa parte de pessoas que isso aconteceu porque tinha que acontecer, como se agora é um favor que a universidade faz. E muitos nossos têm uma visão de que temos que pedir. E na verdade, isso é um direito.

Kabengele: Concordo. Isso é um direito, conquistado por uma luta de gerações. Mas que é administrado por quem? Quem administra esses direitos hoje nas universidades? Será que todos os reitores e dirigentes das universidades lutaram por isso? Talvez eles não tenham empatia com esses direitos. Não têm, na maioria das vezes. Eles estão ali escolhidos por critérios acadêmicos e políticos. Como essas pessoas que chegam lá, como um reitor, que não conhecem a história, não lutaram pelas cotas, como que elas vão lutar por isso? Quando você nomeia uma comissão para controlar fraudes, você vai colocar na comissão pessoas que estavam contra as cotas? Sejam brancos ou negros, tem pessoas comprometidas que lutaram por isso. Os critérios meramente acadêmicos não bastam. Tem que se juntar critérios acadêmicos, ideológicos e políticos com o envolvimento com a causa.

José Jorge: Temos que fazer uma análise específica de cada situação para ver qual é a estratégia para mudar esse quadro. As nossas universidades estão construídas de uma maneira muito desigual. O grupo docente é formado por 99% de brancos. Então, para se aprovar uma proposta de transformação nela, que seja dentro dela, ela tem que passar pelos conselhos. Então, tem que rachar o grupo dos brancos. Necessariamente. Uma parte dos brancos tem que virar antirracista e ser solidário com os indígenas, negros, quilombolas, para mudar o quadro. A universidade começou existindo com todos os brancos no grupo da elite, apoiando simplesmente a reprodução da elite. A um certo momento, com as cotas, nós rachamos o grupo branco no interior da universidade. Kabengele lutou como negro contra colegas que eram contra as cotas. Eu, como branco, lutei contra colegas brancos que eram contra as cotas. Parece de fora que os brancos estão concedendo aos negros e aos indígenas as cotas. Mas não é isso.

Kabengele: Na cabeça deles é, isso.

José Jorge: Não é pelo seguinte: o que fez rachar o grupo branco? A pressão e a demanda dos negros e dos indígenas e outros grupos. Nesse momento, os brancos dominam nas universidades, porque o número de docentes negros e indígenas é muito baixo. Então, tem que ter uma arena de luta no interior do grupo branco, que inclua os antirracistas.

Edson Kayapó: Sou indígena do povo kayapó do Pará e Amapá. Estou atualmente trabalhando no Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* de Porto Seguro, como professor de História Indígena. Estive durante muito tempo como coordenador da licenciatura indígena e estou na coordenação de um programa que se chama Saberes Indígenas. Mas, antes de tudo isso, me considero um ativista do movimento indígena em nível nacional. Eu tenho feito essa articulação e, como as moedas são os títulos, faço questão de dizer que sou doutor em História pela PUC de SP [Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. Venho também fazendo uma articulação que é institucional, tentando fazer frente a esse racismo institucional. E como o Joelson estava com a palavra, volto para você e depois continuo.

Joelson: Estamos aqui tentando fazer um diálogo para entender tanto essas questões da universidade, da educação, o papel das cotas e de algumas questões estruturais. Precisamos desmembrá-las e conhecê-las para que possamos melhorar nossa atuação e capacitar os nossos, que estão vindo para cá para assumirem responsabilidade, não deles, mas da comunidade deles. Quando ele vem para cá, foi porque teve uma luta, um processo, todo um arcabouço que fez um negro e um índio chegar aqui pelas cotas e estudar. Temos o compromisso de defender e manter as cotas. Mas isso não é um privilégio de um indivíduo; é um privilégio da coletividade. E agora nós estamos num dilema: a entrada de negros e índios dentro na universidade acarretou um ódio muito grande na sociedade brasileira.

O filho da empregada, o indígena, o quilombola, o povo preto, as mulheres negras: todo esse pessoal que está entrando está dando outro colorido à universidade. Toda regra tem exceção; não podemos generalizar tudo isso. Mas a elite e um público muito grande da pequena burguesia branca fazem um processo de guerra total contra essas cotas, que eu digo que são o mínimo do mínimo dos nossos direitos. Os povos indígenas perderam todo o seu território, pois eram donos do país todo. Sofreram um genocídio que não tem dinheiro que paga. Nós, povo preto, fomos trazidos da África para cá, sofremos genocídio, escravidão e depois nos jogaram ao léu, sem casa, sem terra, sem pão, e ainda construíram cadeias para nos colocar lá dentro “por vadiagem”. A legislação daquela época era para fazer isso. Antes, já tinha a Lei de Terras, que era para nos proibir de ter terras, em 1850.

Então, eles criaram todo um arcabouço. E agora, a gente abre uma janelinha, e eles ficam loucos. Inclusive, o golpe tem fruto disso aí. O golpe – que outros chamam do *impeachment* da presidenta Dilma – foi uma aliança das elites brasileiras com a classe média racista. Foi um golpe racista. Então, como é que nós agora comentamos essas questões? Temos a necessidade de nos qualificar. Lutar pelas cotas, mas, ao mesmo tempo, precisamos avançar, ir além das cotas.

Edson Kayapó: Como Joelson comentou, nós, povos indígenas, que nos identificamos como povos originários, desde o início da invasão europeia, sofremos

o peso muito grande de genocídio, ecocídio, etnocídio, epistemicídio. Fomos rotulados de mentirosos, preguiçosos, traiçoeiros, infiéis, incrédulos, sodomitas. Tanta coisa horrorosa e, na verdade, nenhum desses rótulos representavam o que éramos. E depois, o próprio Estado português decretou aquilo que ele chamava de “guerra justa” contra os povos indígenas, contra aqueles que não aceitavam as ordens da Coroa portuguesa ou que não aceitavam a doutrina cristã, a catequese. Isso tudo foi, na verdade, só o início de uma história muito violenta que se reproduz e que vem tomando nomes diferentes. Isso que em outro tempo o Estado português chamou de “guerra justa”, hoje, a gente consegue perceber claramente com o nome de “PEC 215” [Proposta de Emenda Constitucional] ou “PL 1.610” [Projeto de Lei], ou o próprio racismo institucional posto. Agora mesmo, as redes sociais estamparam o caso de umas jovens estudantes indígenas na Universidade Federal do Pará [UFPA] que foram violentamente agredidas – verbalmente e fisicamente – por estudantes brancos, e, diante de muita pressão, a universidade prometeu que vai tomar as medidas administrativas e jurídicas em direção daqueles que promoveram o racismo.

Então, como Joelson falou, as cotas são apenas a ponta de uma dívida muito grande que o Estado brasileiro tem com os nossos povos e a população negra que veio para cá, extraída de forma violenta de lá do Atlântico. Assim, as universidades não podem posar como aquelas que estão prestando favor para os povos indígenas ou para os povos quilombolas e negros. Em primeiro plano, é uma política de reparação, mas tem outra questão que tem de ser colocada que é a seguinte: a universidade tem que entender o quê de positivo vai ser construído para ela em termos de conhecimento. Inclusive porque os pesquisadores e os centros de pesquisa começarão a aprofundar o contato com esses povos indígenas que estão em todos os cantos do Brasil, junto com os povos de terreiro, os povos de quilombo e com a população negra que está espalhada pelo resto do país. É óbvio que, com isso, a construção do conhecimento vai tomar outra dimensão, inclusive partindo do princípio de que a ciência branca pautada na linhagem cartesiana está falida. O barco afundou. Se nós precisamos reconstruir as coisas, repensar tudo, do ponto de vista socioambiental, do ponto de vista de valores morais, de valorização da coletividade, da fraternidade e de valores que constroem, então esse pensamento vai ter que baixar a bola e fazer um diálogo respeitoso com nossos povos, um diálogo que não seja epistemicida. E vamos ter de refazer um caminho de reconstruir tudo positivamente para a humanidade, porque certamente neste que estamos seguindo chegaremos a um precipício sem fundo. E a humanidade, sem muito pensar, tem marchado em direção a uma rota que é de suicídio coletivo. Se os chefes de Estado têm achado que precisamos pensar isso tudo, eles e as instituições têm que buscar um diálogo respeitoso com essas populações. E obviamente que deve facilitar a entrada deles nas universidades, pensando na permanência. Só entrar pode ser uma armadilha. Muitas pessoas até conseguem furar o bloqueio e entrar em diversos cursos, mas, no primeiro ano, precisam voltar para suas comunidades por falta de recursos.

Joelson: Professor Munanga, qual a contribuição da África nessa questão da construção do conhecimento? Como a África é mãe, qual a contribuição dela nesse sentido? Depois, nós vamos falar aqui sobre a contribuição dos povos indígenas nessa questão da construção do conhecimento.

Kabengele: Antes, vou retomar o que discutíamos antes. Eles acham que é um privilégio. O problema não é eles acharem que é um privilégio. O problema é eles não quererem que os negros e os indígenas estejam nas universidades, para formar elite, uma elite que vai competir com eles no comando do país, no mercado de trabalho. Eles querem que os negros e os indígenas fiquem no lugar onde estão. Se for só eles dizerem que é um privilégio, não tem problema. O problema é que eles não querem que os negros estejam onde se forma a elite. E para minimizar isso, eles usam os argumentos de mérito, da excelência, para diminuir, rebaixar e dizer que eles não devem estar aqui. É um medo. O problema é que eles não querem que se forme uma elite negra e indígena para estar no comando do país, para competir, para mostrar que temos capacidade e competência como eles.

Agora, temos de saber que a universidade é dirigida por homens e mulheres que são racistas e não racistas. A universidade como instituição sozinha não decide. São esses segmentos da sociedade que dirigem a universidade. Então, há um conflito. Há um enfrentamento. A universidade não é uma coisa neutra. Há homens e mulheres que pertencem às ideologias que se enfrentam, são contra ou a favor. Há um enfrentamento com as pessoas que vão desqualificar os negros e indígenas dizendo que é um privilégio, com esse discurso árido que conhecemos. Pessoas que não vão confessar que são racistas. Numa sociedade que se diz não racista, eles vão encontrar outros argumentos para desqualificar a luta. Vão se fechar nos conceitos de mérito, de excelência e de qualidade. Como se o outro não tivesse mérito. Não é um campo livre. Vamos enfrentar argumentos.

Com isso, precisamos mobilizar e conscientizar estudantes. É por isso que o ingresso de estudantes negros e indígenas na universidade é muito importante. Contamos com isso para transformar a universidade. Estamos em um campo de enfrentamento e precisamos de nos fortalecer. Por isso que costumo dizer para os colegas que não desqualifiquem ou digam: “isso aqui o branco não pode dizer porque é branco”. Não. São pessoas conscientes que querem transformar a sociedade e unir forças. Conquistar as cotas não foi fácil. O professor José Jorge sabe o quanto lutamos. Chegamos na audiência pública e as pessoas sentiram a força dos argumentos. Pessoas que defenderam cotas – tanto brancos quanto negros – para mim são superiores em termos de qualidade de raciocínio do que outras.

José Jorge: Professor, se me permite só complementar uma coisa, para mim, as cotas são cotas de poder. Você sai da universidade e daqui a pouco você se torna ministra da Agricultura, ministra da Economia. Aí você dirige a agricultura para um lado. Você muda o agronegócio para a agricultura familiar. Se você chega

aos ministérios, quer dizer que as cotas vão dando cargos de poder. Os indígenas chegam a dirigir o Ministério do Meio Ambiente e decidem que não se mexe mais na Amazônia. As cotas te qualificam para tomar o poder decisório do Estado. É por isso que brigo por elas.

Kabengele: Joelson, você trabalha no Movimento Sem Terra. Sabe que nossas bases populares são vítimas do racismo. Sentem a discriminação. Mas nem sempre sabem como trabalhar. Eles precisam da liderança. Essa liderança vem de onde? Vejam o caso de Ambedkar [Bhimrao Ramji Ambedkar], que foi um *dalit* na Índia, um indígena, uma liderança, que no sistema de castas era o grupo dos “intocáveis”. Ele estudou Direito na Inglaterra, passou pelos Estados Unidos, encontrou os Black Panthers, retornou para a Índia propondo grupos de eleitorado separados para os “intocáveis”. Mahatma Gandhi não sabia o que fazer; entrou em greve de fome, pois era contra as cotas. Não queria dividir o povo indiano. Foi aí que chegou ao conselho e foi o relator da Constituição da Índia. E essa liderança vem de onde? Da universidade.

José Jorge: Então, essa universidade, horrorosa do jeito que ela é, leva ao poder.

Kabengele: A revolução de massas populares precisa de lideranças.

Joelson: Então, vamos voltar a essa questão que tentei colocar sobre a importância da cultura africana.

Kabengele: A cultura africana é ponto de partida para construirmos a nossa identidade. Os africanos foram deportados aqui. Escravizaram os corpos africanos, mas a cultura africana, a alma africana não foi escravizada. Nós resistimos tanto que temos hoje religiões de matrizes africanas, temos hoje culturas africanas em todas as áreas. Houve resistência para não sermos escravizados culturalmente e religiosamente. E esse é um ponto de partida em nossa identidade. Se nós resistimos, não é pela força dos corpos; é pela força cultural e espiritual. Nós temos hoje uma cultura, a força de uma religião e de uma visão do mundo que é praticamente consumida por todos os brasileiros. A única coisa é que eles não querem reconhecer o homem e a mulher que criaram essa cultura. Para entendermos essa cultura, temos que voltar um pouquinho ao continente africano. Para a Terra-Mãe. Muitos têm uma visão de África idealizada, romantizada. É importante também o romantismo. Isso não faz mal. Se isso ajuda a elevar o nível da autoestima, não tem problema. É claro que a África não parou. Nenhum povo hoje vive a cultura dos seus antepassados. Só que, para reconstruir a sua identidade, você tem que retomar suas raízes. Tem que cuidar. E tudo se faz assim. O passado é importante. A cultura é um discurso que mostra que nós existimos, que viemos de um passado, de uma história. E não apenas isso. Contribuímos também nos países que foram beneficiados pelo tráfico de escravos. Não gosto de falar de “influências”.

Falo de aportes. A gente não veio aqui para influenciar. Construímos culturas. Trouxemos outras. Inventamos coisas. Criamos coisas.

Joelson: Professor, e na UnB? Como está a participação do povo indígena e negro nessa grande universidade, respeitada e reconhecida no Brasil?

José Jorge: É uma mudança muito grande. Quando ando pelos corredores do Minhocão e penso como era aquilo no ano de 2000 e vendo agora, houve um salto impressionante. Dei aula muitos anos em salas em que só havia estudantes brancos. Agora isso não existe mais. A universidade está integrada racialmente. Acho que agora temos até mais do que 50% de estudantes negros, e indígenas também. Você conhece a maloca indígena? Um lugar de convivência dos estudantes indígenas. Os estudantes ocuparam um outro espaço do minhocão que se tornou o quilombo. Lá tem o Centro de Convivência Negra. Todo o tempo, há discussões, seminários. É uma enorme mudança. Agora estamos colocando a proposta de cotas para toda a pós-graduação. Tem a educação do campo. E depois vamos discutir a docência, para docentes indígenas e negros. É uma mudança. Admito que é uma mudança positiva muito poderosa.

Joelson: Edson, os povos originários estavam aqui há mais de 12 mil anos. Você poderia colocar aqui para nós qual a grande participação deles na construção da cultura e em todo o processo de construção desse país e sobre a negação desse povo e de sua sabedoria. Como você vê isso dentro das universidades?

Edson Kayapó: Primeiro, gostaria de fazer uma crítica aos livros didáticos e aos professores de história particularmente, que, quando vão tratar das heranças dos povos indígenas para a composição do povo brasileiro, geralmente mencionam coisas pouco significativas diante de tantas outras. E falam como se os indígenas nem existissem mais: “nós brasileiros, herdamos dos indígenas o hábito de tomar banho todos os dias”, “gostar de andar descalço, tomar banho de chuva, comer peixe assado, comer farinha”, coisas muito pequenas diante de uma contribuição tão grande. Outra coisa que gostaria de lembrar é que os estudos arqueológicos, linguísticos, antropológicos, históricos, concluem que, no tempo em que os portugueses aqui chegaram, havia aqui uma diversidade de cerca de 1.200 línguas diferentes, havia uma população estimada em 10 milhões de pessoas – nesse lugar que eles apelidaram de Brasil – e que compõem centenas e centenas de povos diferentes. E, em um período de tempo muito pequeno, houve uma política de genocídio e quase extermínio desses povos.

Mas diante de tanta resistência, hoje temos uma diversidade que é de mais ou menos 300 línguas diferentes, 350 povos diferentes. E temos hoje uma resistência que está posta. Hoje, a Amazônia preservada não é a Amazônia das madeiras, das mineradoras e do agronegócio. A Amazônia preservada é onde os nossos povos estão: garantindo para o mundo a preservação do espaço. E tem outra

coisa: as pessoas costumam dizer, nos dias atuais – sobretudo as do agronegócio – que os povos indígenas posicionados nas fronteiras são algo muito perigoso, porque não sabem fazer a defesa das fronteiras nacionais. É uma contradição muito grande porque, historicamente, quem manteve a unidade nacional e sempre esteve nas fronteiras garantindo essa unidade são exatamente nossos povos, que fizeram isso no passado e que se mantêm nas fronteiras. Eu diria, assim, que os povos originários têm muito a ensinar.

Vivemos numa crise que, como diz meu parente o Álvaro Tukano: “os brancos estão desesperados com medo de morrer queimados ou afogados porque a terra está aquecendo e as águas estão subindo e o mundo vai acabar em um período muito curto de tempo”. Então, existe uma crise profunda, ambiental, socioambiental evidente. Assim como existe uma crise econômica, de valores éticos, morais. As instituições estão falidas, as universidades estão “chovendo no molhado” diante da insistência de provar coisas com metodologias falidas, as nossas escolas de nível básico estão falidas. Continuam insistindo que a escola tem de existir com a ideia de aprovar e reprovar. E as escola se mantêm com o posicionamento de ser algo extremamente cansativo, ao ponto de as crianças acharem que é mais divertido estar do outro lado do muro – onde tem pipa, onde tem bicicleta, crianças correndo – do que aquele terror de salas de aula, de provas etc. Então, eu diria que, diante dessas evidências, temos muito a ensinar e estamos dispostos a isso, embora os brancos não queiram dar visibilidade a isso – por exemplo, nas manifestações cotidianas da vida coletiva, de uma educação contextualizada e que faça sentido para nossos povos; uma educação que tenha a ver com nossos projetos societários.

Vamos usar o caso específico aqui dos povos pataxó: a criança obviamente tem que ter como esteio central a língua original, o modo de ser e de se organizar. E os povos indígenas têm feito isso e mostrado que esse seu modelo de educação pode ser, se os brancos quiserem, um laboratório para que isso se replique. Porque, não sei em outros países, mas aqui no Brasil, a educação está à beira da falência. Fui professor durante muito tempo na educação básica, no ensino fundamental e médio e ainda sou professor e trabalho mais com o nível superior, que não é tão diferente a educação. E vivo sempre angustiado porque falta uma educação contextualizada, que tenha significado para as pessoas.

Eu diria que, nas escolas indígenas, vimos construindo e fazendo isso. Há uma história que sintetiza tudo isso. Eu trabalhava numa escola do povo guarani mbyá em São Paulo, quando eu fiz doutorado por lá. Aí, a supervisora da Secretaria de Educação de São Paulo comunicou que faria uma visita em determinado dia na escola da aldeia. Nós tivemos que organizar, preparar as crianças dizendo que todos teriam que ir calçados para a escola e que ninguém poderia ficar agachado na mesinha da sala de aula, que todos deveriam estar enfileirados e com fardamento, como se estivessem numa ordem militar. E todos olhando para a nuca um do outro, com seus cadernos organizados, para mostrar para a supervisora, para ela ver como estava do jeito que eles querem. A supervisora veio,

viu e ficou satisfeita com aquela cena: ninguém estava correndo, brincando no rio, subindo nas árvores. Só que ela viu uma cena, saindo pelo quintal da escola. Lá ela se deparou com uma cena. Era um dia chuvoso, era uma aldeia de barro vermelho. Tinha uma criança brincando no barro, carimbando a parede branquinha com a mãozinha. Essa supervisora começou a gritar insistentemente achando que tudo aquilo era um absurdo, porque ali tudo era sujo, as paredes eram sujas de terra. Parecia um mantra: “sujeira” e “terra”. E aí, o pajé que via essa cena disse: “Isso não é sujeira. Isso é terra. Isso é de onde nós viemos e para onde iremos, mas não é sujeira”. E essa fala dele é uma fala originária. Aí a supervisora fez silêncio e foi para outro lugar.

Então, para encurtar, uma lição que os povos indígenas estão dispostos a ensinar é que terra, território, é espaço sagrado. A humanidade precisa aprender isso. Enquanto ela não aprender isso, ela vai ficar agonizando com a terra aquecendo, as águas subindo, e o extermínio da humanidade em um período médio de tempo. O que os povos originários estão dizendo é: “as onças são nossas irmãs, as árvores são nossas irmãs, os pássaros são sagrados, o meio onde vivemos é sagrado e as pessoas também são sagradas. Nós temos que respeitá-las e conviver de maneira harmônica”. Se a humanidade quiser dialogar para aprender e colocar isso em prática, acho que vai ser um bom ensinamento.

Joelson: Presenciei recentemente uma cena na Escola Pataxó na Reserva da Jaqueira que me deixou encantado e ao mesmo tempo preocupado. Perguntei ao cacique: “como vocês deixam a prefeitura interromper uma coisa tão linda dessas?”. Pois depois, no ensino fundamental e médio, eles têm que ir para essa educação horrível de Porto Seguro. Como que com uma beleza de aprendizado como essa, em relação com a natureza, como é que interrompem? Acredito também que precisamos, como diz a música: “vamos ter que voltar para os velhos ritos, para as velhas origens, e com a sensibilidade do amor para começar de novo”. Eu era um comunista eurocêntrico e, quando me aproximei da cultura indígena e comecei a conhecer a cultura do meu povo da África, vi que tudo o que eu estava fazendo era mentira. Estava querendo construir algo que nem é nosso. É dos outros. Então, tem duas mentes colonizadas hoje no Brasil: tem a mente colonizada da parte do capital e tem a mente colonizada do socialismo real. O pessoal quer pegar uma briga com Stalin, Trotsky, Lenin só vê a questão de classe. Inclusive, a esquerda fez algo absurdo aqui, que foi colocar a classe para ficar na dependência do patrão, com esta indústria automobilística: os próprios operários brigaram para taxar o Estado para garantir seu emprego. São as contradições.

Precisamos juntar os nossos povos para fazer um diálogo e encontrar a terra e o território como princípio. Para começarmos o nosso recomeço. Com a educação, que é meio, precisamos ter o nosso fim. Que é o nosso fim? Esse diálogo vai ser fundamental. E precisamos tratar da questão religiosa: quando chegamos nas discussões agora, o pessoal quer marcar horário. Os indígenas ficam perdidos. Por exemplo: os encantados, quando chegam, não têm horário para chegar e

nem para sair. Então, temos que nos reconectar de novo com a gente. E foi Darcy Ribeiro, acho, quem disse que “Somos a sociedade do futuro se nos descolonizarmos e construirmos uma perspectiva nossa”.

José Jorge: Você colocou de manhã uma observação para a África do Sul. Você disse que chegou lá e perguntou quanto de terra os negros tinham e descobriu que eram 13% de terra, sendo que formam 90% da população. Eu não sei do caso do Brasil. Eu acho que, no Brasil, embora a população negra seja 50%, não deva ter nem 5% de terra. Não deve ser proprietária de quase nada. As comunidades quilombolas e indígenas formam 12%, mas, dentro desses 12%, a maioria são terras indígenas. Então, calculo que seja menos do que 5%. Em área urbana, ela não é proprietária. Você falou da Lei de Terras de 1850. Veja nosso histórico: tivemos uma independência que não serviu para nada, uma abolição da escravidão que não reparou nada. Não teve reparação em seguida, de nada. Uma república que começou mais reacionária do que o Império que acabava, porque os escravocratas deram um golpe quando houve a abolição da escravidão. Então, começamos muito mal.

Teríamos que pensar agora na estratégia de todos os povos e um projeto de uma nova independência, um projeto de emancipação revolucionária, vendo as bases sociais de todos os mestres, unindo a população universitária com a população dos assentamentos, dos quilombolas, das comunidades indígenas. Seria vocês unirem o campo não branco da elite para fazer um novo projeto. Para mim, é isso: como fazer uma proposta anticapitalista na base, pela base das comunidades, pelas comunas? É o que me move neste momento, articular algo nesse sentido. Como a Bolívia está fazendo. Como Álvaro Garcia Linera faz. Ele está tentando retomar o modelo dos *ayllus*, que era o modelo tradicional de vida dos indígenas nos Andes, para que ele seja a base de um Estado plurinacional socialista. Tomar as comunidades indígenas como referência porque elas estão mais ou menos livres dos velhos modelos eurocêntricos. Então, temos que fazer isso: pegar os movimentos indígenas, quilombolas, assentados, todos os grupos dos povos tradicionais, e aí fazer uma proposta com os grupos e movimentos urbanos e quilombos urbanos para pensar uma emancipação não só de classes, mas de classes e comunidades tradicionais juntas.

Joelson: Você está propondo uma aliança índia, negra e popular.

Kabengele: Vou pegar um gancho com essa ideia da terra sagrada. Acho que há uma mesma visão de mundo em várias culturas africanas. A terra é sagrada. A vida brota da terra. Os ancestrais mortos são enterrados na terra. O mundo dos ancestrais não é o céu, lá em cima, como na visão cristã. É embaixo da terra. Então, a terra é sagrada e, sem ela, não há vida. Isso faz com que, na visão dos africanos, a natureza – o mundo animal e vegetal – não seja separada do mundo humano. Inclusive, há uma relação dialética de igualdade. Nesse sentido que

alguns animais têm o estatuto de realeza. O leão, por exemplo, não é consumido; sua carne não é consumida. Ele é um animal real. Quando raramente é caçado, é para servir de pele, como símbolo de poder e da autoridade que os reis usam. Algumas aves também. Há esta relação de força vital entre o mundo animal, o mundo vegetal e o ser humano.

É como passa o princípio de axé, que é a vitalidade dos mundos vivos em relação de simbiose. É por isso que, em África tradicional, a terra não é propriedade. Nem a palavra “propriedade” não se aplica, pois, na sociedade coletiva, o rei não tem direito de vender a terra. A terra é um patrimônio social. Inalienável. Você tem o direito de uso dentro de seu grupo étnico, mas você não pode tocar. Você pode viajar e voltar e basta dizer que é filho de fulano e fulano, e a terra é sua. Mas você não tem propriedade. Essa concepção de terra como sagrada, entre os povos chineses também – na China tradicional –, os camponeses consideravam a terra como sagrada. Eles usavam enxadas fininhas para não machucar a terra. E essa terra sagrada é que é um problema entre povos indígenas e comunidades quilombolas.

Por que essa terra é ameaçada? Porque essa terra tem riqueza e não pode ficar em suas mãos: tem que fazer agronegócio nessa terra. Aí não querem respeitar os ancestrais, apenas querem ameaçar os povos. Aí é onde há uma decomposição das sociedades, onde entram drogas, entra prostituição, as doenças que eles não conheciam. E a terra é um problema sério. Não há identidade sem território. Você já viu um país sem território? Como nossas comunidades tradicionais vão existir sem terra e território? Serão faveladas nas grandes cidades e acabou. É por isso que a luta pela terra é importante para a preservação da vida dessas comunidades indígenas e quilombolas. E eles não têm interesse em ver isso. Na África do Sul, fizeram a mesma coisa. O *apartheid* pegou todas as terras dos povos indígenas, cerca de 87% ficou entre as mãos da minoria branca, os 15% da população branca da África do Sul, os filhos dos bôeres, holandeses e alemães. Confiscaram, naquilo que chamaram de bantustões.

Joelson: Eu estive lá e não mudou nada. Inclusive, o problema se aprofundou: 90% da população têm 13% e 10%; 15% da população têm 87%.

Kabengele: E em Zimbábue é a mesma coisa. As terras ficaram nas mãos dos colonos. E quando se tocou na reforma, eles foram abominados por mexerem nas terras da minoria branca.

Joelson: A terra é sagrada, mas também parece que tem uma maldição aí: Zumbi, Ganga Zumba e Dandara, que lutaram pela primeira república socialista da terra, foram exterminados, o nosso povo do Haiti que fez uma revolução importante e sangrenta, em que exigiam a terra, também foram neutralizados e até hoje pagam o preço dessa maldição. E na África do Sul, quando eu estive lá, eu fiquei com o coração cortado de ver a situação do nosso povo, sem terra, vivendo

em casinhas de pombo, sem ter nem onde botar o fogão. Uma coisa triste, depois do *apartheid*. Fiquei de coração partido. Também fiquei preocupado com a indiferença do nosso povo com essa questão.

Kabengele: Estamos vivendo a mesma situação. Estamos praticamente entregando tudo para o capital, o pré-sal. A riqueza está dentro das terras.

José Jorge: A terra é central. O golpe é para tirar a terra, roubar a terra. Estão vendendo terras na Amazônia. Terras da fronteira.

Kabengele: A tecnologia não fica voando no ar. A tecnologia é para transformar a sociedade, as riquezas e a terra. Quando eles dizem que os indígenas não podem proteger as fronteiras, isso é um discurso-álibe para justificarem a ocupação da terra pelos fazendeiros, pelas mineradoras. E as pessoas acreditam nisso. Mas como? Eles sobreviveram anos antes das invasões e não saberiam proteger?

Joelson: Os indianos, os chineses, e agora os Estados Unidos vão pegar Alcântara. No Paraguai, o golpe também foi para garantir as terras dos brasileiros que estão lá e para deixar o povo do Paraguai sem terra.

Edson Kayapó: Penso que três ações têm que ser feitas: os corações colonizadores tem que ser amansados. Esse movimento tem que se dar obviamente no diálogo e com muito ritual dos nossos povos que estão na exclusão para tocar esses corações. O outro movimento é o de reencantar as relações humanas. Esse sistema cartesiano desencantou. Houve um desencantamento. Tudo o que era sagrado foi afastado. E a natureza foi vista como uma inimiga, como algo que precisava ser dominado. Temos que promover um movimento de reencantamento em que as pessoas se reconheçam como irmãs, efetivamente, e reconheçam o meio como irmão, os rios, as aves, os animais. E o outro movimento, que é complementar, que é de dizer que se o processo colonizador e a colonização do pensamento por aqui se deram pela cabeça, através de ideias que vieram solapar o que nós éramos naquele momento, a descolonização tem que acontecer com os pés no chão, considerando que a terra é sagrada, porque é onde estão os nossos antepassados, nossos ancestrais – e nesse sentido, o discurso dos povos originários é muito afinado com essa forma africana de pensar. Porque a terra é onde de fato está toda nossa história, nossa memória, os nossos antepassados.

Então, com os pés na terra sagrada, vamos fazer um movimento de descolonização, que é reconhecer toda essa riqueza da terra, que é onde está nossa origem, onde estão nossos ancestrais, as forças sagradas, a energia sagrada que move todas as coisas e o ser humano é muito bobo. Fica fazendo bagunça demais sobre a terra, achando que a terra é um ser sem vida. E aí desmatam, poluem os rios, promovem guerra pelo ar, pelo mar, pelos rios, pelo subterrâneo. A terra está sendo até muito tranquila, porque ela pode se aborrecer com uma força

muito poderosa e inteligente. A terra pode se aborrecer dessa bagunça toda num piscar de olhos. Ela pode se aborrecer e, por exemplo, congelar por mil anos e depois voltar para ver se encontra algo mais interessante por aqui. A terra pode dar “nota zero” para todo o mundo. Vamos acabar com isso aqui e organizar as coisas. Penso que a universidade pode ter um papel fundamental nesses diálogos todos, com o reencantamento das relações, com a descolonização do saber, com a descolonização do poder, do pensamento. Ela tem que estar formando tanto a população negra quanto a população indígena e a população do campo e também essas pessoas que nós queremos que seus corações sejam amansados.

Porque parece que a maior parte das pessoas que estão nas universidades são pessoas de coração colonizador e muito violentas. A universidade tem que assumir o compromisso de amansar esses corações no diálogo com os saberes ancestrais desses povos que historicamente foram transformados em grupos da desigualdade. Nossas diversidades foram transformadas em desigualdade. Nós precisamos, então, reverter essa situação, que é sair do campo da desigualdade e reivindicar o direito à igualdade, mas uma igualdade que respeite a diversidade. Acho que a universidade tem um papel fundamental nisso tudo.

SOBRE OS AUTORES

Álamo Pimentel

Pedagogo, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor associado do Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Trabalhou na Diretoria de Ensino-Aprendizagem da Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica entre 2015 a 2016.

Alessandra Reis

Graduada em Administração pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e licenciada na área de Matemática e Computação e suas Tecnologias pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *Campus Jorge Amado* (CJA). Leciona hoje Matemática em escola da rede privada da cidade de Itabuna.

Alessandra Tito dos Santos

Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Especialista em Gestão Integradora: Coordenação, Orientação, Supervisão Pedagógica e Gestão. Coordenadora pedagógica do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (Cieps).

E-mail: alemarc36@gmail.com

Alírio Santos de Sá

Professor associado ao Departamento de Ciência da Computação (DCC) do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador do Laboratório de Sistemas Distribuídos (LaSiD) da UFBA. Diretor de Infraestrutura de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) da Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (Protic) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) de 2014 a 2017.

Ana Boross Queiroga Belizário

Graduada no Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), compõe o grupo de pesquisa Poéticas Ameríndias, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cursa, atualmente, Medicina na Escuela Superior de Medicina da Universidad Nacional de Mar del Plata, na Argentina.

E-mail: ana.bqb07@gmail.com

Antonio José Costa Cardoso

Professor adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *Campus Jorge Amado (CJA)*. Graduado em Medicina, mestre em Saúde Comunitária e doutor em Saúde Pública com concentração na área de Planejamento e Gestão em Saúde, todos pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Arthur Luhr Mello

Estudante da Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Ciências Humanas e Sociais, *campus Sosígenes Costa*.

Augustin de Tugny

Professor adjunto, doutor em Artes, Centro de Formação em Artes (CFA), Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) Sosígenes Costa, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

E-mail: atugny@ufsb.edu.br

Bilzã Marques de Araújo

Professor adjunto do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) Sosígenes Costa da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Lidera a equipe docente de Linguagem Matemática e Raciocínio Computacional da Formação Geral (FG) do Ihac desde 2016.

Caetano Cupolo do Sacramento

É diretor do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (Cieps). Graduado em licenciatura em Eletricidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).
E-mail: conbiaca@uol.com.br

Carolina dos Santos Soares

Estudante do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde.

Danúsia Cardoso Lago

Pedagoga, mestre e doutora em Educação Especial com pós-doutorado em Educação. Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e coordenadora de Práticas Pedagógicas Compartilhadas da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) para o Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (Cieps).
E-mail: danusia@ufsb.edu.br

Daniel Puig

Professor adjunto do Centro de Formação em Artes (CFA) e ex-pró-reitor de Gestão Acadêmica da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Coordenou a implantação dos Complexos Integrados de Educação (CIEs), em parceria com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), e das Licenciaturas Interdisciplinares (LIs) nas diversas áreas da universidade.

David Paul Cavallo

Arquiteto de Aprendizagem, Fab Foundation. De 2000 a 2008, foi professor pesquisador do Massachusetts Institute of Technology (MIT) Media Lab e codirigiu o Future of Learning Group ao lado de Seymour Papert. Foi professor visitante da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) de 2013 a 2017, tendo liderado a equipe docente *intercampi* do componente curricular Introdução ao Raciocínio Computacional em 2015.

Denise Coutinho

Professora associada do Instituto de Psicologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, ambos da UFBA. Membro da equipe fundadora da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Dirceu Benincá

Doutor em Ciências Sociais com pós-doutoramento em Educação. Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *campus* Paulo Freire, em Teixeira de Freitas, na Bahia.

E-mail: dirceuben@gmail.com

Edison Torres Camacho

Professor de Formação em Didática de Matemática e Informática. Integrante da Assembleia Nacional Técnico-Docente do Conselho de Formação em Educação e conselheiro eleito para o Conselho Nacional de Formação em Educação no Uruguai.

Emiliane Nascimento de Jesus

Estudante da licenciatura interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais.

Edson Kayapó

Doutor em Educação e mestre em História Social, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e graduado em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Atualmente, é professor efetivo do Instituto Federal da Bahia (IFBA), atuando na coordenação da licenciatura intercultural indígena, além de estar na coordenação adjunta da Ação Saberes Indígenas na Escola da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), do Ministério da Educação (MEC).

Eva Dayane Almeida de Góes

Bacharela em Ciências Políticas, licenciada em Sociologia, mestre e doutoranda em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Servidora técnico-administrativa em Educação, atuou como coordenadora de Integração Social da Diretoria de Sustentabilidade e Integração Social (DSIS), da Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social (Prosis).

Fabiana Lima

Professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *Campus* Jorge Amado (CJA), e desenvolve projetos de pesquisa, extensão e criação em educação e relações étnico-raciais, literatura afro-diaspórica, artes afro-diaspóricas, educação integral e formação docente. Foi coordenadora geral da Comissão Projeto Paulo Freire da UFSB, Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA).

Frederico Monteiro Neves

Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento. Professor da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *campus* Paulo Freire, em Teixeira de Freitas, na Bahia.
E-mail: fmonteironeves@gmail.com

Gabriela Lamego

Professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Doutora em Saúde Pública pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).
E-mail: gabrielalamego@ufsb.edu.br

Gladys Marquisio Cilintano

Professora. Encarregada da direção da Divisão de Planejamento Educativo do Consejo de Formación en Educación (Uruguai). Coordenadora de Ampliação do Tempo Escolar na Administración Nacional de Educación Pública (Anep).

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

Professor adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *Campus* Jorge Amado (CJA). Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e mestre em Educação pela Universidade Federal em Minas Gerais (UFMG). Membro do grupo de pesquisa Sociedade, Educação, Universidade (SEU/UFSB).
E-mail: gustavo.goncalves@cja.ufsb.edu.br

Ita de Oliveira e Silva

Bacharela em Ciências Biológicas (Biologia) pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra e doutora em Biologia Animal pela Universidade de Brasília (UnB). Tem afiliação institucional ao Instituto de Humanidade, Artes e Ciências (Ihac) do *Campus* Jorge Amado (CJA) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).
E-mail: itabio@ufsb.edu.br

Jade Miranda Varjão

Graduanda no Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Ciências pelo Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *Campus* Sosígenes Costa.

Jane Mary de Medeiros Guimarães

Doutora em Políticas de Saúde pelo Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT), em Lisboa. MBA em Avaliação de Tecnologia em Saúde. Pesquisadora visitante da London School of Hygiene and Tropical Medicine. Membro da Rede Brasileira de Avaliação de Tecnologia em Saúde (Rebrats). Pesquisadora do Programa Economia, Tecnologia e Inovação em Saúde (Pecs) do ISC/UFBA. Tem afiliação institucional ao Instituto de Humanidade, Artes e Ciências (Ihac) do *Campus* Jorge Amado (CJA) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

E-mail: janemg@gmail.com

Joel Pereira Felipe

Doutor em Arquitetura e Urbanismo. Professor associado e ex-pró-reitor de Sustentabilidade e Integração Social da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

E-mail: joel.felipe@ufsb.edu.br

Joelson Ferreira de Oliveira

Integrante do Conselho Estratégico Social da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), coordenador do Assentamento Terra Vista e articulador da Teia dos Povos.

José Jorge de Carvalho

Professor titular no Departamento de Antropologia da Universidade de Brasília (UnB). Pesquisador 1-A do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e coordenador do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia e Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCT), do Ministério de Ciência e Tecnologia e do CNPq.

Kabengele Munanga

Professor titular do Departamento de Antropologia da Universidade de São Paulo (USP), professor visitante sênior na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Uma apresentação do professor pode ser encontrada no capítulo 4, “Dois acadêmicos na luta pelas cotas e contra o racismo nas universidades”.

Likem Edson Silva de Jesus

Mestre e doutorando em Estado e Sociedade no Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade no Centro de Formação em Humanidades do *campus*

Sosígenes Costa, em Porto Seguro. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).

Lina Faria

Professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *campus* Sosígenes Costa. Doutora em Saúde Coletiva pelo Instituto de Medicina Social (IMS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: lina@ufsb.edu.br

Liz Miranda Varjão

Estudante do Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Artes.

Malvina Tania Tuttman

Doutora em Educação. Atualmente, é presidente do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), professora titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), instituição na qual foi diretora da Escola de Educação, Pró-Reitora de Extensão e reitora. Em janeiro de 2011, assumiu a presidência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Em 2012, passou a ser membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), da Câmara de Educação Básica (CEB), e membro CEE/RJ, também da CEB.

E-mail: malvina.tuttman@gmail.com

Márcia Maria dos Santos de Moraes

Professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), *campus* Paulo Freire. Possui graduação em Medicina pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e mestrado e doutorado em Medicina (Pediatria), ambos pela Universidade de São Paulo (USP). Coordenou o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde/GraduaSUS), grupo Medicina, no período de 2016 a 2018.

Maria do Carmo Rebouças dos Santos

Professora adjunta de Direito e credenciada do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Doutora em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pelo Centro de Estudos Avançados e Multidisciplinares (Ceam) da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional pelo Ceam/UnB. Bacharel em Direito pela Universidade Católica do Salvador (UCSal).

Maria Iñigo Clavo

Pesquisadora, curadora, professora da Universidade Aberta da Catalunha e professora associada da Central Saint Martins (Universidade das Artes de Londres), com doutorado pela Universidad Complutense, Madri. Sua pesquisa aborda a colonialidade, a curadoria e a museologia, a modernidade e suas invenções de alteridade, intransponibilidade e arte na América Latina, com especial atenção à arte brasileira. É cofundadora do grupo de pesquisa independente Península: Processos Coloniais e Práticas Artísticas e Curatoriais, em colaboração com o Museu Nacional de Arte Reina Sofía.

Maria Tereza Serrano Barbosa

Doutora em Saúde Coletiva, professora titular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Foi pró-reitora *pro tempore* na Pró-Reitoria de Gestão Acadêmica da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) entre abril de 2014 e janeiro de 2015.

E-mail: tserranobarbosa@gmail.com

Marina Miranda

Professora adjunta da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e integrante da equipe técnica da UFSB no Projeto Paulo Freire, tendo orientado estudantes licenciados bolsistas que fizeram parte desse programa de mobilidade acadêmica para formação docente. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Maristela Midlej Silva de Araújo Veloso

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Informática na Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Gestão e Planejamento de sistemas em Educação a Distância (EAD) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Tem afiliação institucional ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) do *Campus* Jorge Amado (CJA) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

E-mail: marimidlej@ufsb.edu.br

Naomar de Almeida-Filho

Professor visitante do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP). Professor credenciado do Instituto de Saúde Coletiva (ISC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador I-A do Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Ex-reitor da UFBA, de 2002 a 2010. Reitor *pro tempore* da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) de 2013 a 2017.

Pablo Lafuente

Trabalha como curador, escritor e educador no Rio de Janeiro. Foi cocurador da 31ª Bienal de São Paulo, em 2014, e da mostra Dja Guata Porã: Rio de Janeiro indígena, no Museu de Arte do Rio, em 2017-2018. Em 2015-2016, foi professor visitante na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Atualmente, trabalha como coordenador do Programa CCBB Educativo – Arte & Educação no Rio de Janeiro e está desenvolvendo, junto com Naiara Tukano, Sandra Benites e Mauricio Fonseca, o projeto expositivo Sawé no Serviço Social do Comércio (Sesc) Ipiranga, previsto para inaugurar em abril de 2020.

Paulo Dimas Rocha de Menezes

Arquiteto urbanista, doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e professor adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Atuou como coordenador de Assuntos Comunitários e diretor de Diretoria de Sustentabilidade e Integração Social (DSIS) da Pró-Reitoria de Sustentabilidade e Integração Social (Prosis) da UFSB, no período de implementação de sua política de integração social, tendo como pró-reitores os professores Joel Felipe e Fabiana Costa.

E-mail: paulodimasmenezes@gmail.com

Rafael Patino

Professor adjunto da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Doutor em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia (Pospsi) da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

E-mail: rafaelpatino@ufsb.edu.br

Rafaela Santos da Silva

Estudante da Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Ciências Humanas e Sociais, *Campus* Sosígenes Costa.

Raimundo José de Araújo Macêdo

Professor titular, Departamento de Ciência da Computação (DCC) do Instituto de Matemática e Estatística (DCC/IME), da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador e líder do Laboratório de Sistemas Distribuídos (LaSiD). Pró-reitor da Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (Protic) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) de 2013 a 2017, tendo liderado a equipe

docente *intercampi* do componente curricular Introdução ao Raciocínio Computacional em 2014 e em 2016.

Regina Soares de Oliveira

Professora adjunta do Instituto de Humanidade, Artes e Ciências (Ihac) do *Campus* Jorge Amado (CJA) desde setembro de 2014, na área de Universidade, Desenvolvimento e Políticas Públicas. Bacharela e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP), mestra e doutora em História pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Membro do grupo de pesquisa Sociedade, Educação, Universidade (SEU) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

Richard Santos

Professor adjunto do Centro de Formação em Artes (CFA) e do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e credenciado do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da UFSB. Doutor em Ciências Sociais pelo Departamento de Estudos Latino-Americanos (ELA) da Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Comunicação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Especialista em História e Cultura no Brasil pela Universidade Gama-Filho. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Metodista de São Paulo.

Rogério Ferreira

Pesquisador do campo da etnomatemática. Doutor em Educação. Mestre em Matemática. Professor na Universidade de Brasília (UnB). Articulador do bloco temático sobre saberes matemático-computacionais em suas interfaces com a tecnologia e da construção do projeto pedagógico da Licenciatura Interdisciplinar (LI) em Matemática e Computação e suas Tecnologias.

E-mail: rogerio.gell@gmail.com

Rosângela Pereira de Tugny

Professora titular da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), lotada no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) e no Centro de Formação em Artes (CFA). Integrante do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia (INCT) de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. Publicou livros e artigos sobre música contemporânea e etnomusicologia. Em colaboração com especialistas dos repertórios de cantos do povo Tikmuun-Maxakali, organizou a tradução, edição e publicação de filmes, gravações, livros de tradução de cantos e mitos e livros didáticos. Coordena o grupo de pesquisas Poéticas Ameríndias.

Rosemary Aparecida Santiago

Professora adjunta do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) do *Campus* Jorge Amado (CJA), graduada em Pedagogia, mestra em História e Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e doutora em Educação: Políticas de Educação e Sistemas Educativos pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Presidente do Conselho Municipal de Educação de Itabuna, mandato 2018-2021.

Rowenna dos Santos Brito

Coordenadora de Educação Integral da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) no momento da implementação do projeto e professora do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (Cieps) em 2018. Graduada em Geografia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Gestão Estratégica em Políticas Públicas e professora da rede estadual de educação da Bahia.

E-mail: rowenna.brito1@nova.educacao.ba.gov.br

Sérgio Gorender

Professor associado III do Departamento de Ciência da Computação (DCC) do Instituto de Matemática e Estatística (IME) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisador do Laboratório de Sistemas Distribuídos (LaSiD) da UFBA. Diretor de Sistemas da Pró-Reitoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (Protic) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) de 2014 a 2017.

Spensy K. Pimentel

Professor na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), atua nos bacharelados e licenciaturas interdisciplinares de Artes, Saúde e Humanidades e na Formação Geral. Jornalista e antropólogo, tem mestrado e doutorado em Antropologia pela Universidade de São Paulo (USP), com estágio de pesquisa na Universidade Nacional Autónoma do México (UNAM). Realiza pesquisas entre povos indígenas há 20 anos, atuando como consultor de órgãos públicos, Organizações Não Governamentais (ONGs) e projetos artístico-culturais. Também atuou no jornalismo impresso, internet e atualmente produz documentários.

Valéria Giannella

Professora adjunta, doutora em Políticas Públicas do Território, Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Estado e Sociedade, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) do *campus* Sosígenes Costa, Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

E-mail: valeriagiannella@gmail.com

Vanner Boere

Graduado em Medicina Veterinária pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), com especialização em Primatologia pela Universidade de Brasília (UnB), mestrado em Psicobiologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e doutorado em Psicologia – Neurociências e Comportamento pela Universidade de São Paulo (USP). Tem afiliação institucional ao Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (Ihac) do *campus* Jorge Amado da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

E-mail: vanner@ufsb.edu.br

Victor André Martins de Miranda

Graduado no Bacharelado Interdisciplinar (BI) em Saúde pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) e especialista em Saúde Coletiva pelo Programa de Pós-Graduação Especialização em Saúde Coletiva (PPG-ESC/UFSB). Compõe o grupo de pesquisa Poéticas Ameríndias, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), e cursa, atualmente, Medicina na Escuela Superior de Medicina da Universidad Nacional de Mar del Plata, na Argentina.

E-mail: victorandremm@gmail.com

Wellington Salgado Rodrigues

Articulador pedagógico de 40 horas do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (Cieps) no ano de 2016 e 2017. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), graduado em Língua Estrangeira Espanhola pela Universidade de Salamanca, na Espanha, e mestrando em Ciência da Educação pela Universidade Lusófona de Portugal. Professor de Filosofia no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro (Cieps).

E-mail: salwell2006@hotmail.com

Este livro foi produzido em formato 180 x 260 mm e utiliza as tipografias Margem Rounded e Tiempos Text, com miolo em papel Alta Alvura 75g/m² e capa em Cartão Supremo 300g/m², impressa na I. Bigraf.

Tiragem: 300 exemplares.



Pensar e viver a universidade no momento atual de nossa história é uma forma de reconfigurar as estruturas sociais, econômicas, mentais, ideológicas e culturais de uma sociedade ainda muito marcada por seu histórico colonial e escravocrata. O que este volume apresenta é um conjunto de relatos referentes a uma experiência específica dentro de toda a efervescência que foi a expansão e democratização das universidades brasileiras entre 2003 e 2014: a da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), como universidade popular, pluriépistêmica e enraizada no seu território. Nesse cenário de profunda crise civilizatória, a publicação deste conjunto de textos contribui com a abertura, a imaginação, a invenção e o otimismo ao refletir sobre modos efetivos de fazer circular diferentes sistemas de conhecimentos como a forma mais profunda de construir alternativas para os complexos impasses que vive a sociedade nacional.



Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa
Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia



inct
institutos nacionais de ciência e tecnologia



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA, INOVAÇÕES E COMUNICAÇÕES



PÁTRIA AMADA BRASIL
GOVERNO FEDERAL

ISBN 978-85-232-2054-9



9 788523 220549