

SÉRIE

8

Ries/Pronex

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: DESAFIOS DOS CONTEXTOS EMERGENTES

**MARIA ISABEL DA CUNHA
GABRIELA MACHADO RIBEIRO**
ORGANIZADORAS

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
DESAFIOS DOS CONTEXTOS EMERGENTES**



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

CONSELHO EDITORIAL
DA COLEÇÃO RIES-PRONEX

Marília Costa Morosini – Editor
(Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul)

Alexandre Anselmo Guilherme - PUCRS

Denise Balarine Cavalheiro Leite
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dóris Pires Vargas Bolzan
(Universidade Federal de Santa Maria)

Elisa Lucarelli (Universidade de Buenos Aires)

Jorge Enrique Delgado
(University of Pittsburgh – School of Education)

Maria de Lourdes Machado – Taylor
(A3ES/ CIPES Portugal)

Maria Estela Dal Pai Franco
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Maria Isabel da Cunha
(Universidade Federal de Pelotas)

Maria Luísa Machado Cerdeira (Universidade de
Lisboa – Instituto de Educação)

Patrícia Somers (University of Texas at Austin)

Sérgio Roberto Kieling Franco
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Sílvia Maria de Aguiar Isaia
(Universidade Federal de Santa Maria)

Sirlei de Lourdes Lauxen
(Universidade de Cruz Alta)

Vera Lucia Felicetti (Universidade La Salle)

Chanceler

Dom Jaime Spengler

Reitor

Evilázio Teixeira

Vice-Reitor

Jaderson Costa da Costa

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Carla Denise Bonan

Editor-Chefe

Luciano Aronne de Abreu

Adelar Fochezatto

Antonio Carlos Hohlfeldt

Cláudia Musa Fay

Gleny T. Duro Guimarães

Helder Gordim da Silveira

Livia Haygert Pithan

Lucia Maria Martins Giraffa

Maria Eunice Moreira

Maria Martha Campos

Norman Roland Madarasz

Walter F. de Azevedo Jr.

*Maria Isabel da Cunha
Gabriela Machado Ribeiro
Organizadoras*

Série Ries/Pronex | 8

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR:
DESAFIOS DOS CONTEXTOS EMERGENTES**



PORTO ALEGRE
2020

© EDIPUCRS 2020

CAPA Thiara Speth

DIAGRAMAÇÃO Camila Borges

REVISÃO EM PORTUGUÊS Denise Vallerius

REVISÃO EM ESPANHOL Autores

Edição revisada segundo o novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.



Publicação apoiada pela FAPERGS e pelo CNPQ.



Este livro conta com um ambiente virtual, em que você terá acesso gratuito a conteúdos exclusivos.

Acesse o QR Code e confira!



Editora Universitária da PUCRS

Av. Ipiranga, 6681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Fone/fax: (51) 3320 3711
E-mail: edipucrs@pucrs.br
Site: www.pucrs.br/edipucrs

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P912 Práticas pedagógicas na educação superior : desafios dos contextos emergentes / Maria Isabel da Cunha, Gabriela Machado Ribeiro organizadoras. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020.

253 p. – (Série RIES/PRONEX ; 8)

ISBN 978-65-5623-018-4

1. Ensino superior. 2. Educação. I. Cunha, Maria Isabel da. II. Ribeiro, Gabriela Machado.

CDD 23 ed. 650.1

Anamaria Ferreira – CRB-10/149

Setor de Tratamento da Informação da BC-PUCRS.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfilmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos autorais é punível como crime (art. 184 e parágrafos, do Código Penal), com pena de prisão e multa, conjuntamente com busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

SUMÁRIO

7 APRESENTAÇÃO

11 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO: OS DESAFIOS DOS CONTEXTOS EMERGENTES'

ALFREDO VEIGA-NETO

35 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO: OS DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO COSMOPOLITA

MAURÍCIO FAGUNDES

51 PRÁTICA PEDAGÓGICA E A AULA UNIVERSITÁRIA: CONTEXTOS EMERGENTES NA CULTURA HÍBRIDA E MULTIMODAL

ELIANE SCHLEMMER

MARIA ELISABETE BERSCH

ANDRÉS JULIAN FAJARDO CANO

81 PRÁTICA PEDAGÓGICA E GESTÃO ACADÊMICA: OS DESAFIOS DOS CONTEXTOS EMERGENTES

MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO

103 LA GESTIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD: INTEGRACIÓN DE PROGRAMAS ORIENTADOS A LA CALIDAD, INCLUSIÓN, MEJORA CONTINUA, FLEXIBILIDAD E INNOVACIÓN

JULIA MARTA DENAZIS

**133 DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE:
EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA FORMAÇÃO
DE PROFISSIONAIS**

SANDRA REGINA SOARES

**147 PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA SOCIAL:
RELAÇÕES EM MOVIMENTO**

MARIA ISABEL DA CUNHA

**163 EDUCACIÓN SUPERIOR, PUEBLOS INDÍGENAS Y
AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA, TENDENCIAS,
TENSIONES Y DESAFÍOS: PROPUESTAS PARA CONTINUAR
AVANZANDO**

DANIEL MATO

**233 INTER (NACIONALIZAÇÃO E CULTURALIDADE):
CONSTRUTOS GÊMEOS EM CONTEXTOS EMERGENTES DA
EDUCAÇÃO SUPERIOR**

MARILIA COSTA MOROSINI

FABIANE APARECIDA SANTOS CLEMENTE

251 BREVE CURRÍCULO DOS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Este livro é fruto de pesquisa do Núcleo de Excelência em Ciência, Tecnologia e Inovação, Educação Superior e Contextos Emergentes – Pronex, com fomento do CNPq/Fapergs. Reúne textos apresentados pelos conferencistas no XI Seminário Internacional de Educação Superior – realizado em setembro de 2018 e organizado pela Universidade Federal de Pelotas, RS –, o qual procurou discutir e debater propostas para os novos contextos que vêm caracterizando a Educação Superior na América Latina. Articulou sua programação em torno das seguintes questões centrais: Que movimentos/estratégias são produzidos nas IES frente às políticas de expansão, considerando-se o acesso, a persistência e o sucesso na Educação Superior? Que movimentos/estratégias os novos estudantes, no contexto da expansão, produzem para o acesso, a persistência e o sucesso na Educação Superior? Que impactos se observam nas práticas pedagógicas? Que movimentos de produção do conhecimento estão sendo constituídos nas novas modalidades acadêmico-organizativas das IES? Que redes de colaboração em pesquisa estão sendo formadas para ampliar a internacionalização?

As discussões giram em torno das *práticas pedagógicas universitárias no cenário dos contextos emergentes*. Incorporou a perspectiva de Didriksson (2008, p. 5), o qual o conceitua como sendo

estado de mutação que se encontra em todas as partes e tem pontos de contato, de domínio e de diferenciação, mas como se

trata de uma transição histórica de longo prazo, se apresenta muito complexo e congregador de forças que chegam de todos os lados e têm efeitos e causas desiguais entre o que está determinado e o que está surgindo (DIDRIKSSON, 2008, p. 5).

Interpelações recentes atingem a universidade no contexto da democratização, e as mudanças decorrentes do impacto tecnológico nas comunicações e nas formas de produção do conhecimento e do trabalho constituem-se em significativos desafios.

Os estudos consideram que os movimentos político-econômicos e socioculturais impactam a configuração das práticas docentes e as formas de aprendizagem dos estudantes. E estas práticas são instituídas a partir de um amálgama de condições objetivas de trabalho, tanto no plano teórico quanto no plano da prática cotidiana, em suas estruturas de poder internas e externas à universidade. Repensar a prática e a teoria, problematizando a realidade social a partir de diferentes matrizes teóricas, é fundamental. A busca refere-se a superação da divisão cartesiana entre sujeito e objeto, mente e matéria, ciência e cultura, bem como entre tantas outras dicotomias herdadas da modernidade. Pressupõem-se, também, a interação entre o campo da formação acadêmica, o campo profissional e o desenvolvimento humano.

Não é tarefa fácil encaminhar a construção de outras concepções teóricas de produção de sentido e significações do conhecimento, de protagonismo de professores e estudantes, em um cenário em que o movimento histórico-social, muitas vezes, dá-se em sentido contrário. Há, ainda, uma sobrecarga energética no espaço-tempo sociocultural que adentra por meio de normas legais, de justificativas atraentes e valiosas, de formas de pressão punitivas e da força da mídia.

Mudar currículos e práticas pedagógicas não se esgota no campo metodológico ou legal. As mudanças são vividas em processos de rupturas e continuidades, impregnados pela correlação de forças e de posturas frente à vida, à ciência e à concepção de mundo e de conhecimento. Essas

condições têm mobilizado um repensar da prática pedagógica na universidade, em um enfrentamento com o *pensamento único* da racionalidade técnica e o pragmatismo reducionista da pedagogia prescritiva.

O XI Seminário do Projeto Ries/Pronex se propôs a tratar dessas questões. Para tanto, lançou mão da reflexão de pesquisadores e especialistas, bem como da base investigativa representada por professores e estudantes que têm a Educação Superior como objeto de estudo.

O livro que ora apresentamos reúne os textos dos docentes/pesquisadores especialmente convidados para compor os painéis organizados em torno dos eixos: Prática Pedagógica e internacionalização; Prática Pedagógica e currículo; Prática pedagógica e a aula universitária; Prática pedagógica e a gestão acadêmica. A participação dos pesquisadores argentinos marcou a intenção do Projeto de privilegiar as relações latino-americanas e estreitar laços acadêmicos nessa direção. Os colegas brasileiros foram convidados pela sua reconhecida produção no cenário nacional e pelo compromisso social com a universidade.

Sinto-me honrada em organizar esse livro e feliz por repartir, com os leitores interessados, tão importantes reflexões e resultados de investigações que, certamente, trarão significativa contribuição.

Maria Isabel da Cunha

Coordenadora do XI Sies

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO: OS DESAFIOS DOS CONTEXTOS EMERGENTES*

ALFREDO VEIGA-NETO¹

*Mas será que dispomos de novos termos
para caracterizar tantas situações novas?
(Touraine, 2009, p. 9)*

Uma moeda

Quero que este texto funcione como uma moeda. Não por algum suposto valor que tenha ou venha a ter; não porque adquira algum valor para eventuais trocas simbólicas ou materiais. Afinal, no *stricto sensu*, o texto *não é* uma moeda... Quero apenas que ele funcione como se uma moeda ele fosse, quero que ele opere a dupla combinação entre *cara* e *coroa*.

De um lado, do lado da *cara*, espero que ele contribua para pensarmos a Educação em um mundo em contínuas e estonteantes metamorfoses. Do outro lado, do lado da *coroa*, espero que ele funcione como um artefato metodológico e que seja de alguma utilidade para quem faz pesquisa em Educação. A *cara* constitui-se em enunciações, discussões e argumentos sobre o nosso mutante presente e suas relações com a Educação.

* Uma versão resumida deste texto foi apresentada e discutida no XI Sies, na UFPel, no dia 19 de setembro de 2018, na cidade de Pelotas/RS.

¹ alfredoveiganeto@gmail.com

A *coroa* constitui-se no conjunto de princípios e entendimentos epistemológicos que embasam o método de abordar, formular e desenvolver aquelas enunciações, discussões, bem como aqueles argumentos.

Em uma formulação derivada do Segundo Wittgenstein, só podemos dizer que alguma coisa é se, antes, já soubermos – implícita ou explicitamente – o que a coisa *pode ser*. Ou, se preferirmos: algo só pode ser pensado segundo o enquadramento² prévio daquilo que é pensável e no qual o pensado situa-se. Aí, o pensado nunca está sozinho, mas cercado de outros pensados que lhe conferem o(s) sentido(s) que tem ou que venha a ter. O enquadramento emoldura, informa, enforma, conforma e, assim, condiciona o pensável.

A *coroa* da nossa moeda pode ser entendida como o conjunto das condições de possibilidades para tal enquadramento. Se a *cara* pode ser entendida como o pensado, a *coroa* pode ser entendida como o pensável. Se a primeira tem uma correspondência direta com o mundo da vida, ela só existe porque, ao mesmo tempo, está submetida ao enquadramento da segunda, que a emoldura, informa, enforma, conforma e, assim, a realiza como pensável.

Eis, portanto, a moeda. Por mais que alguém se detenha na *cara*, não se pode esquecer que, do outro lado, está a inseparável *coroa*. E vice-versa. Ainda que cindida em duas faces, a moeda é indivisível – se quisermos que ela continue sendo uma moeda. A moeda é uma “unidade única”, de modo que tem de ser lida e compreendida em sua unicidade de *cara* e *coroa*; por estranho que possa parecer, a moeda é, ao mesmo tempo, indivisível e dividida em *cara* e *coroa*.

Depois dessas considerações iniciais – que já se situam na *coroa* da nossa moeda –, passemos a uma rápida discussão que se situa na *cara*: as transformações sociais contemporâneas.

Transformações

Tornou-se um lugar comum dizermos que estamos vivendo em um mundo em rápidas, profundas e generalizadas transformações. Por toda a parte se

² Ou, para usar uma palavra da moda, *frame*.

escuta que em nenhum outro momento da História as sociedades humanas experimentaram tantas e tão expressivas mudanças. Seja nos planos da cultura e da economia, seja nos planos da política e das organizações sociais, o fato incontestável é que hoje somos continuamente atropelados por novas práticas sociais e novos modos de vida. Como consequência dos processos de globalização que se acentuaram nas últimas décadas, tal situação não mais se restringe a essa ou àquela região, a esse ou àquele grupo humano; trata-se, de fato, de um estado de coisas que se manifesta em âmbito planetário e que, sem exterioridade possível, atravessa todos nós - nossos corpos, nossos corações e nossas mentes. É claro que, em termos de classes sociais, tal atravessamento não é homogêneo ou igualitário; muito menos, promove, por si mesmo, alguma equalização cultural, econômica e social.

Meu objetivo, neste texto, não é nem celebrar nem lamentar a rapidez, intensidade e amplitude daquelas transformações. Afinal, queiramos ou não, gostemos ou não, o fato é que estamos todos mergulhados na emergência de novos e perturbadores contextos. Tal mergulho não deve ser visto como um destino inescapável, como um infortúnio incontornável, como um castigo divino; ao contrário, tal mergulho deve ser entendido na sua dura materialidade. Ele deve ser entendido como o resultado de variadas circunstâncias históricas que acabaram por engendrar, em âmbito planetário, os cenários sociais, econômicos e culturais contemporâneos. E é justamente por isso que, se quisermos mitigar ou contornar os indesejáveis efeitos do mergulho, antes de tudo é preciso conhecer, tanto quanto possível, aquelas circunstâncias históricas que fizeram do mundo o que ele é na atualidade.

Também não é meu objetivo desenvolver uma discussão detalhada acerca das raízes das transformações acima assinaladas. Já fiz um pouco disso em outros lugares³, assim como numerosos outros autores já trataram dessas questões muitíssimo melhor do que eu. Registro, tão somente, que

³ Para detalhes, vide principalmente: Veiga-Neto (2006; 2010; 2011; 2016) e Veiga-Neto; Lopes (2010).

se costuma atribuir à lógica do funcionamento do capitalismo a proveniência e as principais condições de possibilidade para a emergência das transformações atuais. Convém, então, olharmos mais de perto tais questões.

De um modo muito simplificado, vejamos o núcleo duro dessa *proveniência* e a sua *emergência*.

Como Marx assinalou, para que a economia capitalista consiga manter-se e crescer, são necessárias três condições principais. A *primeira condição* é que, a cada volta, a roda do capitalismo⁴ deixe um crescente resto de capital acumulável. A *segunda condição* é que a roda gire cada vez mais depressa em cada unidade de tempo - de modo a intensificar a acumulação. A *terceira condição* é que a roda expanda-se, amplie-se o máximo possível no espaço - de modo a ampliar o universo de consumidores e, assim, aumentar a acumulação.

As implicações da *primeira condição* são diretamente da ordem da economia, pois são da ordem do capital e de sua acumulação. A *segunda* e a *terceira condições* produzem efeitos que vão muito além da própria economia. No âmbito do que estou discutindo neste texto, são imensas as implicações sociais e culturais das duas últimas condições, pois a aceleração (no tempo) e a ampliação (no espaço) levam a novas percepções, representações e usos - individuais e sociais -, tanto do tempo quanto do espaço. Como minuciosamente demonstrou Richard Sennett em seus estudos sobre as diferenças entre o trabalho do artífice e o trabalho do operário fabril, somam-se aos efeitos da roda do capitalismo as não menos importantes modificações espaciais e temporais introduzidas pela lógica fordista da divisão do trabalho (SENNETT, 2009).⁵

⁴ Esquemáticamente, a roda do capitalismo corresponde ao ciclo *produção – consumo – produção – consumo...*

⁵ A título de ilustração, lembro *Tempos Modernos*, o célebre filme de Charles Chaplin lançado em 1936 e no qual são abordadas as aventuras e desventuras de um operário em uma fábrica fordista. Lembro, também, que o fordismo alastrou-se rapidamente nos países nos quais a industrialização já vinha crescendo desde a segunda metade do século XVIII, como foi o caso dos Estados Unidos, da Inglaterra, da Alemanha etc. Atualmente, alguns ramos da produção industrial seguem à risca a lógica fordista. Esse é o caso, por exemplo, da indústria eletrônica e da indústria da construção civil (principalmente nos países do chamado Primeiro Mundo). Sem contar que a própria indústria automobilística tornou-se o que é, no mundo inteiro, graças à lógica fordista e seus aprimoramentos, dentre os quais a terceirização e a sistemização são os exemplos mais notáveis.

Neste ponto, entra em cena a revolução operada pelo estado-unidense Henry Ford, que, na primeira década do século XX, idealizou e colocou em funcionamento, na sua fábrica de automóveis em Detroit, um processo de mecanização industrial e de produção em massa, no qual as ações humanas são coletivamente fracionadas e ordenadas em termos dos espaços e dos tempos empregados no trabalho. Resultaram daí um rendimento imenso do trabalho humano e uma notável economia de material e tempo; correlativamente, baratearam-se os custos de produção e aumentou-se a acumulação do capital. De imediato, os efeitos foram profundos e duradouros para o capitalismo industrial e, conseqüentemente, para a Economia mundial.

De tudo isso, resultou, também, a expansão de certas práticas sociais diretamente dependentes do espaço e do tempo. De certa maneira, pode-se dizer que, desde então, o mundo moderno tornou-se crescentemente automatizado, os tempos fracionados e acelerados, os espaços fragmentados e ainda mais hierarquizados do que haviam sido na Antiguidade e na Idade Média europeias.

No campo da Educação, há mais de cinco décadas, vários autores ligados à teorização crítica vêm estudando detidamente as relações entre a Educação e esses fenômenos. As teorias críticas do currículo - a maioria das quais com forte enfoque marxista - foram extremamente produtivas e potentes para mostrar o quanto a educação escolar reforçou suas próprias práticas disciplinares - ou seja, suas práticas espaço-temporais - em correspondência com o fordismo. Também mostraram como a escola contribuiu na formação de novos contingentes humanos a serviço do capitalismo industrial. Muito em voga nos anos setenta e oitenta do século XX, aquelas teorias críticas entenderam o currículo como máquina de reprodução social, encarregada de perpetuar e reforçar as relações assimétricas de dominação e exploração que interessam ao capitalismo e ao liberalismo.

Mais recentemente, autores ligados a outras perspectivas teóricas - com destaque para aqueles vinculados ao campo dos Estudos Foucaultianos - também vêm se interessando pelo assunto. Mas, nesse caso, a ênfase nas descrições e análises deslocaram-se do caráter re-

produtivista do currículo para o seu caráter produtivista; isto é, para o seu papel de produtor de novas formas de subjetivação. A ênfase passou a ser colocada na esfera dos novos processos de subjetivação que, acionados pelo currículo, fabricam sujeitos à disposição e a serviço do neoliberalismo e dos novos modos de produção capitalista - agora com destaque para os capitalismos cognitivo e financeiro.⁶

A ênfase passou a ser colocada, também, no entendimento de que as relações entre o currículo e a sociedade não são de determinação causal, mas sim de imanência, de paralelismo, de ressonâncias mútuas.

Eu e meu grupo de pesquisa - o GPCC (Grupo de Pesquisa em Currículo e Contemporaneidade, na UFRGS) -, junto com o Gepi (Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão/Unisinos/CNPq), estamos em sintonia com o segundo grupo. Não se trata de desconsiderar ou minimizar as condições e influências operadas pelos fatores econômicos envolvidos. Também não se trata de simplesmente negar Marx, mas sim de dar a ele um outro lugar nessa história. Trata-se de evitar as armadilhas do aristotelismo tosco, o qual só enxerga o determinismo e as causalidades eficiente e final. Trata-se, também, de não hierarquizar e nem privilegiar permanentemente nenhuma categoria analítica; por conseguinte, trata-se de não assumir nenhum *a priori* que não seja o *a priori* histórico. Parte-se do entendimento de que não há uma transcendência supra-histórica, não há um motor a mover a história, não há um antes-da-história, senão que a história se move por si mesma e basta-se por si mesma. Em termos filosóficos, o necessitarismo dá lugar à contingência. O que interessa, então, é tomar as práticas - que são sempre históricas - como pontos de partida e centros da analítica. Eis aí o que se entende por *a priori* histórico.

Vistas algumas das questões ligadas à proveniência e à emergência das transformações sociais contemporâneas, bem como a posição epistemológica aqui assumida, vamos aos objetivos deste texto.

⁶ Para mais detalhes, vide Saraiva e Veiga-Neto (2007); Gros (2011).

Dois planos

Meu objetivo principal situa-se em dois *planos* - no plano das *transformações sociais contemporâneas* e no plano da *Educação*. Pensando-os em conjunto, promoveria *articulação* entre ambos.

No plano das *transformações sociais contemporâneas*, o meu foco dirige-se principalmente àquelas que mais forte e radicalmente modificam os cenários atuais ou, se quisermos, meu foco dirige-se às transformações que provocam a emergência de novos contextos e, consequentemente, engendram novas visões de mundo (*Weltanschauung*) e novas formas de vida (*Lebensform*)⁷. Citei algumas delas e, a título de exemplo, deter-me-ei um pouco mais nas questões relativas ao *precarizado* e nas manifestações da precarização da vida sobre o trabalho docente. Seja como for, por debaixo de todas elas estão sempre as ressignificações do espaço e do tempo, conforme detalharei mais adiante.

No plano da *Educação*, o meu foco dirige-se às *práticas pedagógicas* e ao *currículo*, tomando-os como operadores escolares da subjetivação. Farei, também, alguns breves comentários sobre a formação docente, na medida em que ela se vincula intimamente ao trabalho docente.

Na articulação entre esses dois planos, assumo sempre uma interdependência radical entre os contextos sociais e a Educação. Eu entendo que pensar e falar em *práticas pedagógicas* e em *currículo* hoje só faz sentido se levarmos em consideração as rápidas, profundas e generalizadas transformações do presente. Em termos mais gerais, eu entendo que, sem estarmos a par de como se organizam e funcionam os voláteis cenários onde vivemos e suas constantes metamorfoses, de muito pouco valerá falarmos sobre educação, currículo, ensino, aprendizagem, docência, trabalho docente, escola e *homeschooling*. Além disso, farei referências a alguns dos muitos desafios

⁷ Em termos do Segundo Wittgenstein, a expressão *forma de vida* (*Lebensform*) refere-se a uma determinada formação cultural ou social que abarca as atividades comuns nas quais estão imersos os nossos jogos de linguagem e, consequentemente, estabelecem-se nossas percepções, representações, crenças, práticas etc. (WITTGENSTEIN, 1979; GLOCK, 1998).

que se colocam à nossa frente, decorrentes das atuais ressignificações pelas quais passam até mesmo os conceitos de *práticas pedagógicas* e de *currículo*.

Faço dois alertas. O primeiro: uso a palavra *radical* no sentido de origem, proveniência profunda, fundamental; aqui não há nenhuma conotação de arbítrio, violência ou intransigência. O segundo: se falo em *articulação*, é porque as relações entre as transformações sociais e a Educação não são nem de simples causa-e-efeito e nem mesmo de precedência. Como bem sabemos, existe aí todo um processo circular de retroalimentação ou *feedback* positivo: ao mesmo tempo em que as práticas e representações sociais conformam as práticas e representações escolares, estas últimas funcionam como máquinas de subjetivação. Por sua vez, essas novas formas de ser sujeito criam, sustentam e transformam, no âmbito social, aquelas mesmas práticas de que são (digamos) efeitos.⁸ Dado que tudo isso não se restringe a esse ou àquele estrato social ou a esse ou àquele país, vale lembrar dois paradoxos no âmbito da globalização. Eles mostram que a globalização quase nada tem de homogeneizadora.

O primeiro paradoxo está no fato de que quanto mais se disseminam as transformações contemporâneas que se apresentam como democratizantes e igualitárias, mais e mais assistimos ao crescimento das desigualdades na distribuição de oportunidades e no acesso às novidades e vantagens que o mundo de hoje nos oferece.

O segundo paradoxo consiste no contraponto entre o *local* e o *global*, naquilo que Michel Maffesoli argutamente caracterizou como a coexistência da *tribo* com o *império*, do *regional* com o *mundial*. Ou, usando as palavras do filósofo, no paradoxo da reafirmação da feijoada em um mundo “mcdonaldizado”⁹. Como explicaram Gilles Deleuze e Felix Guattari, no *Anti-Édipo*¹⁰, o capitalismo global reterritorializa, sem cessar, com uma mão o que estava desterritorializando com a outra.

⁸ Para usar a conhecida expressão deleuziana, o que existe aí é uma relação de *causalidade imanente* (DELEUZE, 1991)

⁹ Em uma entrevista concedida ao IHU (Instituto Humanitas Unisinos), quando de uma visita de Maffesoli ao Brasil (MAFFESOLI, 2005).

¹⁰ Deleuze; Guattari (2011).

Calibrações

Invocando o Segundo Wittgenstein, faço uma digressão para lembrar que, em textos técnicos - como pretende ser este aqui -, é da maior importância deixarmos o mais claro possível os *significados* e os *sentidos* das palavras que utilizamos.¹¹ Alguns comentários que fiz na seção anterior situam-se no escopo dessa minha preocupação; agora, então, a minha preocupação está bem junto à *coroa* da nossa moeda.

Não me canso de insistir que a busca pela clareza dos significados e sentidos nada tem a ver com o desvelamento de alguma suposta verdade naquilo que dizemos. Nada tem a ver, também, com a pretensão de fixar, *tout court*, os significados e sentidos dos conceitos que utilizamos. É preciso, tão somente, mostrarmos aos nossos interlocutores os *significados* e os *sentidos* que estamos atribuindo às palavras que usamos e aos discursos que proferimos, de modo a potencializarmos a compreensão e deixarmos os problemas da linguagem no nível mais baixo possível.

Ao reconhecermos a radical incompletude do dito - ou, em outras palavras, a radical impossibilidade de se chegar a uma intercompreensão absoluta e definitiva -, fica claro que é sempre necessário explicarmos *o que e sobre o que* estamos falando, *como entendemos* essa ou aquela palavra e *como usamos* esse ou aquele conceito.

Nas palavras de Lyotard (1993, p. 55), a linguagem “é objeto de uma ideia. Ela não existe como armazém de artigos, do qual os ‘locutores’ (geralmente humanos) se servem para se exprimirem e comunicarem”. Sendo assim, entendemos o quão necessário é - e sempre é! - não pressupormos que os significados e os sentidos estejam desde sempre dados, desde sempre aí, à nossa disposição, para serem usados e compreendidos inequivocamente por todos. Ainda recorrendo à metáfora do Segundo Wittgenstein, trata-se de não deixar a linguagem sair de férias, mas de trazê-la para o nosso lado e fazê-la trabalhar a nosso favor...

¹¹ Em termos wittgensteinianos, respectivamente *bedeutung* e *sinn*.

A busca pela clareza vocabular é ainda mais importante quando se trata de conceitos em que as palavras usadas são retiradas do uso corrente e cotidiano e passam a funcionar como ferramentas a operarem na descrição, teorização e problematização daquilo que se investiga.

Neste texto, eu uso *currículo* no sentido dado pelas literaturas técnicas anglofônica e brasileira, a saber: o conjunto de práticas não-discursivas e correlatas práticas discursivas - ou teorizações - que, no âmbito da educação escolar, envolve tanto o que é ensinado e aprendido, quanto de que maneiras isso é executado, levado a cabo, e quais os controles que se tem sobre o processo de ensinar e aprender. Sendo assim, o currículo compreende as “fases” de *planejamento* - o *quê*, o *por quê*, o *para quê*, o *para quem* -, de *execução* - o *como* - e de *avaliação* - a *medida* (qualitativa ou quantitativa) da efetividade do processo.

Por sua vez, a *prática* pode ser entendida como o conjunto de ações, fazeres, realizações e execuções - as práticas não-discursivas - que, no nosso caso, seguem determinadas prescrições e normas - materializadas em práticas discursivas -, de modo a atingir objetivos prévia e discursivamente determinados.

A expressão *contextos emergente* parece falar por si mesma. Os *contextos* são conjuntos de circunstâncias materiais e simbólicas nas quais as coisas surgem, acontecem, situam-se, manifestam-se. O adjetivo *emergente* acentua o aparecimento súbito da novidade; designa a revelação de algo que não estava ali e que, em uma ruptura com o passado, aparece e entra na ordem do mundo.

Quanto ao nome que se pode dar ao tempo presente, lembro que muitos autores têm usado as expressões pós-moderno, mundo líquido, era da incerteza, sociedades do cansaço, era do imprevisto, sociedades dromológicas, era do vazio ou hipermodernidade, sociedades do homem endividado etc. Tais expressões foram cunhadas, respectivamente, por Jean-François Lyotard, Zygmunt Bauman, John Galbraith, Byung-Chul Han, Sérgio Abranches, Paul Virilio, Gilles Lipovetsky e Maurizio Lazzarato. Em que pesem suas particularidades, suas perspectivas teóricas distintas e até

alguns desacordos, esses autores apontam no sentido de ser necessário desenvolver mais investigações, novas ferramentas conceituais e novas teorizações, a fim de melhor descrever e compreender o mundo atual. Tais expressões não são propriamente sinônimas, mas se equivalem em maior ou menor grau; cada uma coloca ênfase em algum ou alguns aspectos desses novos tempos. Em uma quase simplificação e para contornar os debates sobre o assunto, tenho me valido da palavra Contemporaneidade. Ela enfatiza o critério histórico e temporal, mas sem apontar para alguma sucessão (no tempo) - como acontece quando se fala em “pós-alguma coisa” - e sem se preocupar em validar ou ressaltar esse ou aquele aspecto ou variável histórica característica do presente.

Nisso tudo, vale dar destaque às contribuições de Alain Touraine. A partir da sua pergunta, que usei como epígrafe a este texto - e que aqui repito: “mas será que dispomos de novos termos para caracterizar tantas situações novas?” (TOURAINE, 2009, p. 9) —, o filósofo é categórico: “as ideias que, num passado recente, foram as mais difundidas não nos esclarecem mais nada; elas soam vazias e nada mais fazem do que alargar o fosso que separa o mundo político e social do mundo intelectual” (TOURAINE, 2009, p. 13).

Ao argumentar em favor do desenvolvimento de novas teorizações, Touraine não apenas assume uma posição teórica radical e inovadora como, também, assume um novo posicionamento político, atribuindo à manutenção das formas tradicionais de pensar a sociedade - as quais ele chama de “discurso interpretativo dominante” - o crescente distanciamento entre, de um lado, o mundo da vida política e social e, de outro lado, o mundo intelectual e acadêmico. Para ele, tal distanciamento é lamentável e deixa boa parte da academia um tanto atônita e, às vezes, paralisada diante dos atuais fenômenos migratórios, dos avanços do terrorismo e da corrupção endêmica, do crescimento das mais variadas formas de racismo e de movimentos políticos conservadores, da degradação do trabalho, da exaltação exacerbada do identitarismo. Com isso, Alain Touraine firma-se como um pensador a ser escutado e levado muito a sério quando se trata de entender o mundo de hoje e, se quisermos, de agir no mundo e sobre o mundo.

Esse cenário geral que, em escala mundial, vem se adensando nas últimas décadas, representa, para nós, envolvidos com a Educação - e especialmente com a educação escolarizada -, um significado e um desafio sem precedentes. Vejamos isso mais de perto.

A escola e a educação escolar em crise

A título de recordação, comecemos pelo *flash* de uma história bem conhecida. Refiro-me ao nascimento e ao papel da escola - ou, talvez melhor, da educação escolar - *na e para a* Modernidade. Será em contraste com os fundamentos da escola moderna que compreenderemos ainda melhor as transformações e crises pelas quais hoje ela passa.

Como todos sabem, a escola constituiu-se crescentemente, a partir do século XVI, na principal maquinaria de fabricação daquele que se convencionou chamar de sujeito moderno e, por consequência, de fabricação da própria Modernidade (VARELA; ÁLVAREZ-URIA, 1991, 1992). Apesar da imensa multiplicidade de modelos de escolas, de pedagogias e seus pressupostos ideológicos, epistemológicos e psicológicos, ao longo da Modernidade a educação escolar esteve mergulhada *naquilo* e em sintonia *com aquilo* que Michel Foucault denominou “episteme da ordem e representação” (FOUCAULT, 1992). *Disciplinamento* - no eixo do corpo e no eixo dos saberes -, *classificação*, *hierarquização* e *representação* estiveram no centro da escola moderna, seja na estruturação curricular, seja na condução das práticas pedagógicas, seja na própria teorização sobre tudo isso.

Como antecipou e preconizou Kant no final do século XVIII, a escola acabou por se firmar como a principal instituição encarregada de determinar coletivamente nossas *percepções* sensoriais e cognitivas sobre o espaço e o tempo, bem como as nossas *representações* do espaço e do tempo e os *usos* que fazemos deles. Sempre volto diretamente à conhecida formulação kantiana: “Enviam-se em primeiro lugar as crianças à escola não com a intenção de que elas lá aprendam algo, mas com o fim de que elas se habituem a permanecer tranquilamente sentadas e a observar pontual-

mente o que se lhes ordena” (KANT, 1962, p. 71). Para o filósofo, isso deve ser assim porque “a falta de disciplina é um mal pior que a falta de cultura, pois esta pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (KANT, 1996, p. 16).¹² Os desenvolvimentos dos preceitos kantianos e de muitos outros arquitetos da Pedagogia Moderna funcionaram como solo, como condição de possibilidade para que a maquinaria escolar viesse a funcionar como boa produtora - e também boa reprodutora - da sociedade. Isso valeu tanto para os sistemas liberais desde o século XIX, quanto para os socialistas, fascistas e nazistas no século XX. Não é um exagero dizer que todos esses *ismos* - liberalismo, socialismo, fascismo, nazismo etc. - deveram, principalmente à educação (escolar), o abastecimento de indivíduos que garantiram, com maior ou menor êxito, o fortalecimento e a continuidade dos modelos em que foram gerados e gestados.¹³ No século XXI, o mesmo continua valendo para o neoliberalismo. A diferença, agora, consiste no fato de que, mais do que no liberalismo, o neoliberalismo necessita de uma (digamos) internalização e de uma perenidade das práticas subjetivadoras muito mais expressivas do que necessitava o liberalismo e aqueles outros *ismos*. Como mostrou Michel Foucault, o neoliberalismo molda as almas e entranha-se nas subjetividades de um modo mais profundo e permanente do que aconteceu até hoje com os outros *ismos*. O neoliberalismo é bem menos uma ideologia e muito mais uma *forma de vida*, uma maneira de ser e de estar no mundo norteadas por uma *visão de mundo* inédita e bastante peculiar.

Se o liberalismo centrava-se, entre outras coisas, no *consumo* e na correlata exibição do ato de consumir e da coisa consumida, a forma de vida

¹² É fácil ver, no preceito kantiano, a combinação que a educação escolar faz entre a dimensão individual e a dimensão social. Além do mais, é preciso entender a palavra *cultura* no sentido dado, pelo Iluminismo alemão, à *Kultur*. É fácil ver, também, que, indiretamente, Kant conceitua disciplina como o uso adequado e não selvagem do espaço e do tempo.

¹³ Nesse contexto, são bem conhecidas as frases de Lenin (aos *Comissários da Educação*, em 1918) e de Hitler (no *Mein Kampf*, em 1925), respectivamente: “Dê-nos uma criança por oito anos e ela será uma bolchevique pra sempre” e “Aquele que ganha a juventude, ganha o futuro”.

neoliberal centra-se na *competição*. A competição aciona o consumo, mas a prática de consumir e as coisas consumidas são epifenômenos daquilo que está “mais abaixo”, daquilo que é mais íntimo, arraigado e profundo, a saber: a constante vontade de superar os outros e de superar a si mesmo.¹⁴

Alguns costumam dizer que o neoliberalismo é mais “visceral”; outros, que o neoliberalismo tem por suporte uma natureza biológica sempre competitiva.¹⁵

A passagem do liberalismo para o neoliberalismo, intensificada a partir do final da Guerra Fria, não deve ser entendida como uma substituição daquele por esse, mas como uma mudança de ênfases e com o aparecimento ou crescimento de novas práticas sociais, culturais e econômicas. Tal passagem acontece como uma “resposta” a mais uma crise do capitalismo. Tal passagem apresenta-se para nós, então, como uma crise.

Mas por que falarmos em crise?

Na medida em que qualquer mudança altera, em maior ou menor grau, o *status quo*, a emergência de qualquer novidade sempre implica um maior ou menor desequilíbrio entre o que se conhece e um futuro desconhecido. Quando algo muda, muda de um passado conhecido - porque já vivido - para um futuro incerto e desconhecido. Por isso mesmo, a novidade apresenta-se como um desafio. Diante de um *passado* e de um *presente* quase sempre conhecidos e na expectativa de um *futuro* sempre desconhecido, fazem-se previsões e alimentam-se esperanças que dificilmente se realizam da maneira como elas foram pensadas e idealizadas. Há sempre um diferencial entre o esperado e o efetivamente realizado - isso é, um

¹⁴ Lembro que *competir* deriva do verbo latino *competere* (“visar o mesmo fim que outro”), que, por sua vez, deriva de *cum* (“com outro ou outra coisa”) + *petere* (“ir para”, “procurar atingir”). O radical indo-europeu *pet-* aponta para os significados de “precipitar”, “voar” (ROBERTS; PASTOR, 2007).

¹⁵ Em qualquer caso, convém sempre tomar algum cuidado com essas comparações, reduções e metáforas biológicas e naturalizantes.

diferencial entre, de um lado, o pensado, planejado e desejado e, de outro lado, o realizado, executado e atingido. O diferencial gera uma sensação que chamamos de *crise*. Assim sendo, a crise apresentar-se-á, para nós, tão maior e mais perturbadora quanto maior for aquele diferencial, quanto maior for o descompasso entre o esperado e o obtido.

E a escola nisso tudo?

É em correlação a esse estado de coisas que, de algumas décadas para cá, vêm se alterando, cada vez mais ampla e rapidamente, as peças e o funcionamento da maquinaria escolar. Se falo em *correlação* é porque tal alteração, insisto, mantém uma relação de causalidade imanente com as alterações sociais mais amplas que, por sua vez, estão intimamente conectadas às transformações pelas quais vem passando o capitalismo, principalmente nas suas variantes chamadas de *capitalismo cognitivo* e *capitalismo financeiro*. Como que para complexificar o quadro, essas variantes atuais do capitalismo “invadem” o capitalismo tradicional e operam expressivas transformações no seu funcionamento e nos seus efeitos. A robotização, a automação baseada na eletrônica, os controles telemáticos industriais e a financeirização são algumas das formas pelas quais se dá a “invasão”.

É nesse contexto que devem ser analisadas as transformações por que passam as práticas pedagógicas. No âmbito das novas tecnologias, o uso dos telefones celulares e *tablets* nas salas de aula, a educação a distância, a “gamificação” como estratégia pedagógica e as novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) envolvem ações e procedimentos promotores e/ou estimuladores de novas práticas nas salas de aula.¹⁶

¹⁶ Para uma revisão sobre o assunto, vide, entre outros: Passero et alii (2016), Schlemmer (2015), Saraiva (2010) e Loureiro; Lopes (2015).

Mas, além das novas tecnologias, outras práticas promovem e sustentam aquelas transformações.

Esse é o caso, por exemplo, do progressivo deslocamento que vem ocorrendo no campo do currículo: cada vez mais se acentua o fenômeno que chamei de “desvio à direita”, a saber, a exacerbada ênfase na *avaliação* em detrimento do *planejamento* e da *execução* disciplinares (VEIGA-NETO, 2013). Resulta do desvio à direita o fato de que são os processos avaliativos que orientam e determinam o *que* deve ser trabalhado e aprendido na escola e *como* isso deve ser feito. A avaliação transformou-se em um farol para o currículo... É bem clara a relação entre o “desvio à direita” no currículo e as lógicas da espetacularização, da performatividade e da competição - centrais na racionalidade neoliberal.

Uma outra questão interessante é a atual ênfase colocada na aprendizagem - a ponto de estar hoje na moda dizerem que vivemos em uma “sociedade da aprendizagem” - ; a ênfase na aprendizagem (do aluno) desloca para um segundo plano o ensino e o trabalho do professor.¹⁷ Por debaixo dessa camada mais aparente do desempoderamento docente e em um âmbito bem mais alargado, estão os atuais processos de desprofissionalização, aí incluído, com destaque, o crescente desinteresse pela profissão docente. Assim, as raízes do esmaecimento do papel dos professores e das professoras colocam-se para além das questões de sua formação e competências profissionais. Ainda que importantes, elas são apenas parte do problema.

Quando se trata de estudar, problematizar e agir sobre a formação docente, é preciso ter bem claro que, para qualquer intervenção no mundo social, temos de levar em conta a sua complexidade e as estreitas conexões entre as muitas variáveis que o constituem. Conhecer, da melhor maneira possível, tais variáveis e suas interdependências é condição absolutamente necessária - ainda que não suficiente - para se obter algum (sempre duvidoso) êxito em nossas ações. Como acontece com todas as atividades profissionais,

¹⁷ Para uma importante discussão sobre a ênfase na aprendizagem, vide Noguera (2012, 2013).

o trabalho docente é função de um conjunto de fatores, dentre os quais se destacam: a maior ou menor *competência técnica* daquele que o executa, o maior ou menor *domínio* daquilo que deve ser trabalhado e aprendido e, não menos importante, a *clareza acerca das condições sociais* em que se desenvolvem as ações docentes. Simplificando, a formação docente tem de se assentar no tripé *forma - conteúdo - contexto*.

Aqui, podemos recorrer a Zygmunt Bauman e sua metáfora da Modernidade Líquida para compreendermos que, no mundo do trabalho, atualmente, crescem a *volatilidade* e as correlatas *incerteza* e *precariedade*. A *volatilidade* e a *incerteza* roubam a dignidade do trabalho e do trabalhador; mas, para o neoliberalismo, tais aspectos negativos são um detalhe até vantajoso... A *precariedade* subsiste como uma necessidade lógica para o neoliberalismo, pois os precários constituem uma reserva de rejeitos humanos cuja existência funciona como uma ameaça constante, como um exemplo negativo, como um repulsor, como uma forma de vida a ser evitada por todos e da qual todos devem se afastar. A regra é: a precariedade é uma situação deplorável e, para que você não se torne um precário, é melhor cumprir os preceitos da racionalidade neoliberal. E, para cumpri-los da melhor maneira, estude para isso, prepare-se para isso, viva para isso: invista em seu capital humano, aprenda a competir, seja empresário de si mesmo, promova-se, melhore sua *performance*, participe das mídias sociais, circule mais, mostre-se mais, mexa-se!

É claro que tais imperativos repulsores do precariado implicam custos humanos consideráveis. São custos que, reforçando-se entre si, degradam a vida e amplificam o estado de coisas que Judith Butler chamou de “quadros de guerra” (BUTLER, 2018). De uma maneira esquemática, eles manifestam-se como: estresse temporal; constante sensação de insegurança e endividamento; necessidade de permanente interatividade, improvisação e participação; *deslugarização*; anonimato; versatilidade e disposição para a multitarefa; intensificação infinita do trabalho com a consequente transformação do simples ócio em ócio criativo etc.

Podemos, também, recorrer a Michel Foucault para dizer que ao precariado pertencem aqueles que estão completamente fora da sintonia com os novos cenários sociais. Uns não querem entrar no jogo neoliberal da competição obrigatória; outros competem mal; outros competem, mas sempre perdem; outros não sabem jogar e recusam-se a aprender as regras do jogo; outros são sempre roubados quando jogam. Objetivamente, os precários são marcados pela falta de trabalho, pela instabilidade laboral, pela insegurança financeira, pela perda de *status* social e por fracos laços com o Estado e o Capital (STANDING, 2014). Quase sempre *outsiders*, os precários situam-se fora do alcance dos programas securitários e educacionais do Estado e das corporações privadas.

A uberização - uma típica modalidade do trabalho precário - é apresentada como uma alternativa interessante e viável para certas atividades terciárias, como é o caso do transporte em grandes centros urbanos. Os defensores da uberização veem nela a grande solução para a baixa empregabilidade que avança mundo afora. Ao mesmo tempo, minimizam ou desconsideram o seu caráter desregulamentador, volátil, desenraizado e provisório (SLEE, 2017).

No que concerne às recentes e crescentes tentativas de uberizar o trabalho docente, é preciso considerar que, se prosperarem tais tentativas, será perdido, em boa parte, o inarredável caráter formativo da educação escolar. Os rituais coletivos e as insubstituíveis dimensões psicológicas da interessoalidade e dos laços afetivos - que são permanentemente colocados em ação nos cenários escolares e que entram decisivamente na constituição dos sujeitos modernos - correm o perigoso risco de se desorganizarem e declinarem irreversivelmente. Na esfera social - e na melhor das hipóteses -, a educação estará contribuindo para acentuar o individualismo, a desorganização da espacialidade e da temporalidade coletivas e, ao fim e ao cabo, estará, ironicamente, promovendo a despolitização. Para usar a conhecida formulação de Norbert Elias (1989, 1990), ao andar na contramão do processo civilizatório, a sociedade será reduzida, finalmente, a uma “sociedade de indivíduos”, a uma sociedade composta por “tristes átomos errantes”.

Qualquer defesa da uberização do trabalho docente revela uma ignorância abissal acerca dos papéis da educação escolar. Aliás, o mesmo se pode dizer quanto à defesa do *homeschooling*. Reitero: a cotidiana interação dos atores escolares entre si - docentes, estudantes, dirigentes, pessoal de apoio etc. -, nos múltiplos cenários escolares - salas de aula, corredores, cantinas, recreios, festas, bibliotecas etc. -, funcionam como engrenagens centrais da maquinaria escolar. Resumindo: na medida em que a uberização - por seu desenraizamento, sua provisoriidade e sua transitoriedade - é uma modalidade que agudiza a precariedade do trabalho e da existência humana, é muito fácil perceber que estender essa forma de trabalho à educação implica golpear de morte a escola e o mundo social contemporâneo. De novo, aqui, pode-se dizer o mesmo em relação ao *homeschooling*...

Os efeitos muito visíveis de todo esse estado de coisas são evidentes: estão se alterando tanto as “bases” em que se dão os processos de subjetivação (que nos tornam os sujeitos que somos) quanto os critérios e marcadores identitários a partir dos quais sabemos quem somos nós, quem são os outros e que sentidos podemos dar a nós, às nossas vidas e ao mundo. Na história recente do Ocidente, alterações de tamanha envergadura só aconteceram no final da Idade Média.

Sendo assim, ao ocorrerem tantas e tão profundas mudanças nas máquinas que compõem a maquinaria escolar¹⁸, ela deixa de funcionar como vinha funcionando há mais de três séculos e acaba por produzir efeitos impensados e incontroláveis, seja na esfera individual, seja na esfera coletiva mais ampla da sociedade. E, quando me refiro a profundas mudanças, aponto para o fato de que não se trata apenas de mudanças eventuais ou de superfície, mas de mudanças nas bases epistemológicas e nas racionalidades sobre as quais se assentavam as nossas tradicionais formas de vida. Trata-se de mudanças que atingem as lógicas de funcio-

¹⁸ Como é o caso das máquinas currículo, panóptico, exames e controles, bem como das práticas pedagógicas baseadas no disciplinamento dos corpos e dos saberes (manifestados na formatação e distribuição dos espaços e dos tempos).

namento de cada indivíduo em separado e, ao mesmo tempo, de todo o conjunto social.

Para encerrar esta seção, uma insistência final: questões tais como *flexibilização, inclusão, performatividade, competição, volatilidade, globalização, precariedade, endividamento* e outras que discuti neste texto devem fazer parte das nossas agendas, seja no âmbito da investigação, seja no âmbito das políticas e das nossas práticas curriculares.

Algumas últimas palavras

Nestas últimas palavras, faço um *ritornelo* e, por fim, faço uma *confissão*. Como *ritornelo*, volto à metáfora da moeda.

Jogando com as duas faces da moeda, procurei mover-me da cara para a coroa e vice-versa. Assim, como em um passo de dança, coloquei um pé na *cara* da moeda, isto é, nas atuais transformações dos contextos sociais; discuti suas articulações com as transformações por que passa a educação escolar - principalmente em termos do currículo e das práticas pedagógicas. O outro pé, coloquei-o na *coroa* da moeda, isto é, no conjunto de princípios e entendimentos epistemológicos, muitos dos quais sustentam outros modos de ver, pensar, problematizar e agir. Nessa dança, conforme se sucediam os tempos forte e fraco e de modo a dar destaque para esse ou aquele entendimento, fui trocando de pé. Espero que, assim procedendo, eu tenha conseguido sublinhar a mútua subordinação entre o *pensado*, o *dito*, o *visto* e o *pensável*, o *dizível*, o *visível*.

Agora, a *confissão*. Lendo e relendo muitas vezes o que escrevi, cresce em mim a sensação de incompletude, esse fantasma que nos assombra desde que o Iluminismo inventou a metanarrativa da totalidade e que Borges, tão inteligentemente, chamou de “mito do mapa total”, ou seja, o mito de que um mapa possa e deva representar tudo o que existe no terreno.

Eu sou - e muitos de nós somos - produto de um curriculismo que leu equivocadamente o pansofismo comeniano e embarcou no mito de que seria possível a completa identidade entre a representação e a coisa

representada. Eu fui produzido em uma leitura absolutista do ideal pansófico, isto é, fui produzido em uma leitura que não colocou as palavras de Comenius no contexto em que elas foram pronunciadas, nem levou em conta para quem elas foram pronunciadas.

Na crença implícita de que temos de ensinar tudo a todos - sem dar ao *tudo* e ao *todos* os sentidos a eles atribuídos por Comenius no século XVII -, quantos de nós não nos atormentamos no final de uma aula, no final de um curso, no final de um texto? Quantos de nós não sentimos que poderíamos ter feito mais, ter dito mais, ter exemplificado mais?

É claro que esses tormentos não derivam apenas de uma leitura enviesada do ideal pansófico e das metanarrativas iluministas. Eles têm raízes bem mais profundas; talvez as raízes tenham de ser buscadas nos mitos adâmicos da culpa e da correlata necessidade de sua expiação. Afinal, a Pedagogia Moderna está impregnada dessas - e formatada por essas (e algumas outras) - chagas judaico-cristãs.

Seja como for, é preciso colocar um ponto final em uma aula, um curso, um texto; um ponto final neste texto, enfim.

Havendo chegado ao ponto final, é bom olharmos para trás e, em um otimismo tranquilizador, pensarmos que, mesmo muito incompleto, o mapa poderá ser útil para quem se interessar pelas coisas aqui desenhadas. E, talvez, o mais importante: é bom pensarmos que, mesmo muito incompleto, esse mapa poderá provocar os pensamentos alheios; poderá provocá-los na direção de um pensar de outros modos.

Referências

- BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O Anti-Édipo**. São Paulo: Trinta e Quatro, 2011.

ELIAS, Norbert. **El proceso de la civilización**: investigaciones socio genéticas y psicogenéticas. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

ELIAS, Norbert. **La sociedad de los individuos**. Barcelona: Península, 1990.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GLOCK, Hans-Johann. **Dicionário Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GROS, Frédéric. Direito dos governados, biopolítica e capitalismo. In: NEUTZING, Inácio; RUIZ, Castor Bartolomé (org.). **O (des)governo biopolítico da vida humana**. São Leopoldo: IHU/ Casa Leiria, 2011. p. 105-122.

KANT, Immanuel. **Réflexion sur l'Éducation**. Paris: Vrin, 1962.

KANT, Immanuel. **Pedagogía**. Madrid: Akal, 1983.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Piracicaba: Unimep, 1996.

LOUREIRO, Carine B.; LOPES, Maura C. A promoção da inclusão digital e a constituição do *Homo oeconomicus accessibilis*. **Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 38, n. 3, set.-dez./2015. p. 329-339.

LYOTARD, Jean-François. **O Pós-Moderno explicado às crianças**. Lisboa: D.Quixote, 1993.

MAFFESOLI, Michel. Culturas locais estão sendo revalorizadas. Entrevista da Semana. **IHU on line**, São Leopoldo, p. 36-38, 31 out. 2005,. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao162.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2019.

NOGUERA, Carlos Ernesto. **El gobierno pedagógico**. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas. Bogotá: Siglo del Hombre/Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, 2012.

NOGUERA, Carlos Ernesto. Crisis de la educación como crisis de gobierno. Sobre la ejercitación del animal humano en tiempos neoliberales. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 65, p. 43-60, 2013.

PASSERO, Guilherme; ENGSTER, Nélia; DAZZI, Rudimar. Uma revisão do uso das TICs na educação da geração Z. **Novas Tecnologia na Educação**. Porto Alegre: CINTED/UFRGS. v. 14, n. 2, p. 1-8, 2016.

ROBERTS, Edward A.; PASTOR, Bárbara. **Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española**. Madrid: Alianza, 2007.

SARAIVA, Karla S. **Educação a Distância**: outros tempos, outros espaços. Ponta Grossa: UEPG, 2010.

SARAIWA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.187-201, maio/ago. 2009. ISSN: 0100-3143. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/765>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SCHLEMMER, Eliane. Mídia social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 15, n. 45, p. 399-421, maio/ago. 2015.

SENNETT, Richard. **O artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SLEE, Tom. **Uberização: a nova onda do trabalho precarizado**. São Paulo: Elefante, 2017.

STANDING, Guy. **O precariado: a nova classe perigosa**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TOURAINÉ, Alain. **Pensar outramente**. Petrópolis: Vozes, 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **Arqueología de la escuela**. Madrid: La Piqueta, 1991.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. **Educação on line** (PUC-Rio), Rio de Janeiro, a. 2, n. 2, 2006. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/PRG_1188.D2W/INPUT?CdLinPrg=pt. Acesso em: 02 fev. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidianos escolares: novos desafios. In: GARCIA, Regina L. (org.). **Diálogos cotidianos**. Rio de Janeiro: DP et al., 2010. p. 83-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidades, neoliberalismo e educação. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Foucault: filosofia & política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 37-52.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Contemporaneidade: um olhar foucaultiano. In: BOTH, Valdevir; CARBONARI, Paulo César (org.). **Michel Foucault: diálogos sobre política, educação e ética**. Passo Fundo: IFIBE, 2016. p. 37-48.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013. p. 155-175.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica. **ETD** - Educação Temática Digital, Campinas, v. 12, n. 1, p. 147-166, 2010.

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigações Filosóficas. *In: Os Pensadores:* Wittgenstein. São Paulo: Abril Cultural e Industrial, 1979.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO: OS DESAFIOS DE UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO COSMOPOLITA

MAURÍCIO FAGUNDES¹

*Roda Viva
Chico Buarque (1968)*

*Tem dias que a gente se sente
Como quem partiu ou morreu
A gente estancou de repente
Ou foi o mundo então que cresceu
A gente quer ter voz ativa
No nosso destino mandar
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega o destino pra lá
Roda mundo, roda-gigante
Rodamoinho, roda pião
O tempo rodou num instante
Nas voltas do meu coração
A gente vai contra a corrente
Até não poder resistir
Na volta do barco é que sente
O quanto deixou de cumprir
Faz tempo que a gente cultiva
A mais linda roseira que há
Mas eis que chega a roda-viva
E carrega a roseira pra lá [...]*

¹ mauriciovitoriafagundes@gmail.com

Muito se tem filosofado em torno da frase, atribuída ao poeta irlandês Oscar Wilde, de que “a **vida imita a arte** mais do que **a arte imita a vida**”. Trago essa frase para aproximá-la à canção de Chico Buarque, Roda viva, e para dar início ao diálogo proposto para esta mesa.

A canção de Chico, Roda Viva, parece-me ir além da imitação da vida: ela é a própria vida datada, retratada na canção. Ela evidencia o espaço entre o regulatório impositivo, o vivido e o que está por viver. Cria, por meio da arte, um contexto emergente, denunciando e anunciando o que foi vivido poucos anos antes, com inúmeras ações, discussões, planos, sonhos e promessas de uma mudança profunda.

Estamos falando do final dos anos de 1950, marcado pelo nacional-desenvolvimentismo do governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1960); da década de 1960, que se iniciava com a renúncia de Jânio Quadros (1961) e a assunção de João Goulart - cuja proposta diferenciava-se da do governo anterior, sendo denominada “reformas de base” e reunindo um conjunto de iniciativas: as reformas bancária, fiscal, urbana, administrativa, agrária e universitária. Nesse mesmo período, no ano de 1963, Paulo Freire, então professor da Universidade do Recife, coordenador do Serviço de Extensão Cultural, promovia as 40h de Angicos – RN, alfabetizando trezentas pessoas, inaugurando um processo em que a leitura da palavra assumia a dimensão política e ética de leitura de mundo. Parafraseando Freire, a alfabetização, nessa perspectiva, era muito mais do que o registro e a decodificação de símbolos: era a descoberta e revelação da carga semântica das palavras - símbolos sim, mas grávidas de sentido de mundo.

Os movimentos sociais evidenciados nos anos 60 demonstram que existiram esforços por estabelecer um processo educativo capaz de romper com práticas excludentes, perfazendo um percurso contra-hegemônico no qual a educação não serviria apenas como prática de formação para o mercado de trabalho, mas como prática de formação e emancipação humana.

Porém, como diz Chico: “a gente quer ter voz ativa, no nosso destino mandar. Mas eis que chega a roda-viva e carrega o destino pra lá [...] a gente

vai contra a corrente até não poder resistir [...]”. Chico certamente falava sobre o golpe de 1º de abril de 1964, que teve seu ápice com o famigerado Ato Institucional número 5, de 1968. Então, a arte e o artista, mais do que imitarem a vida, fazem a denúncia do esvaziamento e do roubo do sonho de liberdade contido nessa vida dizendo: “a gente toma a iniciativa, viola na rua a cantar, mas eis que chega a roda-viva e carrega a viola pra lá”. Esse foi o contexto em que Chico Buarque, no ano de 1968, com seus 24 anos de vida, acadêmico de arquitetura, escreveu essa beleza de canção.

Realizando um salto na cronologia da história, chegando aos dias atuais, parece que, se olharmos para a canção de Chico, passados cinquenta anos, a vida volta a imitar a arte. Tivemos alguns anos de sonhos e construções democráticos, “aí veio a roda viva”, o golpe de 2016, e “carregou o destino, a viola e a roseira pra lá”. Claro, talvez seja isso, mas também é muito mais do que isso, como nos ensina a dialética. Neste artigo, quero pensar, ou repensar, a partir do lugar em que estou e atuo, a partir de alguns estudos consolidados sobre o que se entende por contexto emergente, para então discutir a prática pedagógica e o currículo, remetendo a algumas experiências vividas.

Contextos emergentes

Para discorrer sobre essa conceituação, busco aporte em Morosini (2014; 2016), Sousa Santos (2010) e Cunha (2017), entre outros autores.

Morosini (2014), no artigo denominado *Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes*, ao dialogar com alguns autores, vai construindo o entendimento de contexto emergente. Para a autora, os contextos emergentes da Educação Superior são “configurações em construção” que passam a ocupar espaços possibilitados pelo tensionamento de concepções preexistentes, que refletem, por um lado, a concepção histórica, principalmente baseada no modelo weberiano de educação tradicional, e, por outro, o tipo de educação inspirado na proposta neoliberal, orientada ao individualismo e à satisfação dos perfis desenhados pelo mercado de trabalho.

Na obra de Sousa Santos (2010), *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, no segundo capítulo, o autor aborda o que denomina sociologia das ausências e sociologia das emergências, problematizando as possíveis alternativas produzidas pelos movimentos sociais e pelas organizações não governamentais para fazer a contraposição à globalização neoliberal e ao capitalismo global. Ou seja, o que está ou possa vir a acontecer como processo de criação, na via inversa do até então, preexiste e existe majoritariamente: as imposições verticais de um mundo capitalista globalizado. O panorama desse estudo desenvolveu-se em seis países: Moçambique, África do Sul, Brasil, Colômbia, Índia e Portugal.

Desse estudo, o autor aponta três principais conclusões:

Em primeiro lugar, a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante. Em segundo lugar, esta riqueza social está a ser desperdiçada. É deste desperdício que se nutrem as ideias que proclamam que não há alternativa [...]. Em terceiro lugar, para combater o desperdício da experiência, para tornar visíveis as iniciativas e os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à ciência social (SOUSA SANTOS, 2010, p. 103).

A partir dessas conclusões, o autor aponta como caminho a instauração de uma racionalidade que denomina razão cosmopolita. Essa razão tem por finalidade inverter a concepção da racionalidade tradicional, que é a de contrair o presente e expandir o futuro.

A razão cosmopolita, ao expandir o presente e contrair o futuro, assume a sociologia das ausências, a qual poderá estabelecer possibilidades “de criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo hoje” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 95), evitando o desperdício da experiência. Assim, para contrair o futuro, o autor sugere a sociologia das emergências e, para expandir o presente, a sociologia das ausências como caminho para não desperdiçar as experiências. Porém, não se trata de criar uma nova teoria geral, mas o desenvolvimento do “trabalho de tradução, um procedimento capaz de

criar uma inteligibilidade mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 95).

Cunha (2017), ao discutir os processos de qualidade da Educação Superior e a tensão entre democratização e internacionalização, estreita o diálogo com Sousa Santos (2010) e aponta duas categorias para discutir o caso brasileiro: *processos de mercantilização da educação e desenvolvimento de um projeto de educação cosmopolita*. Justifica essa escolha porque as categorias constituem processos conflitantes e presentes na educação brasileira.

Segundo a autora, no contexto *dos processos de mercadorização da educação*, “localizam-se as ofertas de peritos e organizações a respeito de projetos de currículos internacionais, tendo como pressuposto a modernização e a aculturação” (CUNHA, 2017, p. 22).

Como contraposição ao *processo de mercadorização da educação*, a autora defende os projetos de educação cosmopolita. Entende que essa proposta é um caminho para a valorização da cultura local, bem como a possibilidade de servir-se dela como fonte para a construção curricular, embora não negue o conhecimento validado pela ciência e não perca a dimensão global.

Realizada estas conceituações, caminharemos para a explicitação de um projeto de educação que entendemos como cosmopolita, situando os movimentos de sua construção por meio da prática pedagógica e do currículo. O projeto pautado é de um campus da Universidade Federal do Paraná, no Setor Litoral, situado na cidade de Matinhos e instalado no segundo semestre do ano de 2005.

O contexto da instalação da proposta

O contexto nacional que demarcava o final da década de oitenta do século vinte, período pós governo militar, proporcionou a instalação de uma grande mobilização na sociedade civil no sentido de pensar as instituições com vistas ao processo constituinte. A retomada dos direitos civis propiciou a articulação de agrupamentos corporativos, sindicais e políticos que, em torno de suas ideias, estimulavam a discussão de projetos para a nação

brasileira, colocando-os em questão. A educação inseria-se fortemente no bojo desses debates, incluindo, de forma significativa, a reflexão sobre o papel reservado para a universidade como tema central das discussões. A democratização das estruturas de poder na administração das IES favoreceu a explicitação de projetos – por vezes em confronto – que contribuíram para o exercício de um protagonismo ainda inédito para a maioria das suas comunidades (CUNHA; FAGUNDES, 2008). Como diz Chico Buarque, “a gente quer ter voz ativa/ no nosso destino mandar”.

A sociedade civil brasileira era despertada pelos ventos democratizantes pós-ditadura. No Paraná, um grupo de docentes da Universidade Federal do Paraná – UFPR, encantados pela possibilidade *de ter voz ativa*, acrescido da conjuntura política nacional e estadual, quando em 2002, venceram as eleições, no âmbito nacional, Luís Inácio Lula da Silva e, no estado do Paraná, Roberto Requião, vislumbraram a possibilidade concreta para a construção de uma Projeto Político Pedagógico universitário, diferenciado.

A implantação do Projeto Político-Pedagógico da UFPR – Setor Litoral teve sua gênese na plataforma para eleição da reitoria no ano de 2001 e, sendo vencedor, efetivou-se no ano de 2005.

A proposta pedagógica e o currículo

A proposta do Projeto Político Institucional da Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral apresenta como objetivo “consolidar-se como um agente de desenvolvimento comunitário [...] na perspectiva de propiciar à região litorânea, com extensão do Vale do Ribeira, qualidade de vida compatível com a dignidade humana e a justiça social”².

O PPP da UFPR Litoral articula-se curricularmente usando a metodologia de projetos, nos quais os/as estudantes, por meio dos Projetos

² As informações sobre o PPP da Universidade Federal do Paraná – Campus Litoral – foram transcritas a partir de material de divulgação e de sua homepage. Disponível em: www.litoral.ufpr.br Acesso em: 10 ago. 2018.

de Aprendizagem, são estimulados a conhecer criticamente a realidade, compreender os diversos aspectos que a estruturam e estabelecer ações integradas entre a Instituição e a comunidade. Além disso, o PPP objetiva que o/a estudante possa exercitar sua autonomia no decorrer do processo de formação. Ao mesmo tempo, ao ser corresponsável por sua aprendizagem, o estudante aprende a balizar seu cotidiano em valores locais sem perder a perspectiva da mundialização e do respeito aos limites humanos, gerando auto-organização e autoprodutividade.

Baseados nas concepções de Cunha (2017) e Sousa Santos (2010), entendemos ser esta uma proposta de educação cosmopolita, em virtude de ser um projeto local que tem como ponto de partida a realidade concreta do lugar, que assume como premissa, para a organização curricular, o levantamento dos dados dessa realidade e, como movimento decorrente, o desenvolvimento de projetos que partem dos estudantes e envolvem os professores e a comunidade. Obedecendo a esse princípio, a Universidade organiza seu currículo em três espaços de aprendizagem: a) Projetos de Aprendizagem (PA), que correspondem a 20% da carga horária; b) Fundamentos Teórico-práticos (FTP), que correspondem a 60% da carga horária; e c) Interações Culturais e Humanísticas (ICH), que, com seus 20% de carga horária, completam o currículo.

O somatório dos Projetos de Aprendizagem (PA) e das Interações Culturais e Humanísticas (ICH) perfaz 40% da carga horária do Currículo do Curso e ambos os espaços de aprendizagem são totalmente definidos pelos estudantes. Os outros 60%, que correspondem aos Fundamentos Teórico-práticos (FTP), dizem respeito aos saberes específicos da profissão, sendo planejados de forma partilhada entre estudantes e docentes.

O Projeto de Aprendizagem (PA) é um espaço em que os/as estudantes exercitam o processo da pesquisa desde o primeiro semestre de curso. Porém, o processo metodológico não segue o de uma pesquisa acadêmica tradicional, em que se estuda primeiramente a metodologia para depois, quem sabe, ao final do curso, realizar, em um semestre, a pesquisa e escritura dos achados.

No processo do PA, os/as estudantes são provocados, com o auxílio de um docente mediador, a realizar a leitura crítica de sua realidade com o intuito de (re)despertar seu processo de curiosidade e desenvolver a atitude e reflexão filosóficas acerca de seu meio. Ao ir aprofundando a leitura de sua realidade, os estudantes vão sendo questionados a partir de seus primeiros achados, com a intenção de refinar sua sensibilidade e responsabilidade social. Pois, enquanto estudantes de uma universidade pública, além de terem o compromisso de se formarem como bons profissionais, exercitam o compromisso de conhecer, pensar, indagar e, quem sabe, propor ações de intervenção no meio em que vivem.

O Projeto de Aprendizagem possibilita o exercício de autoria do educando, o protagonismo, o desenvolvimento da pesquisa como princípio da aprendizagem e da construção do conhecimento, portanto, a pesquisa assume o princípio educativo. Como esse processo tem, como ponto de partida e de retorno, a realidade do lugar no diálogo com a realidade global, torna-se, necessariamente, também um Projeto de Intervenção, pois, desde o início, o/a educando/a é convidado/a a inserir-se na realidade para conhecê-la criticamente, recolhendo subsídios/problemas a serem estudados/resolvidos. Nesse movimento de idas e vindas, sem o anúncio, está acontecendo a pesquisa, o ensino e a extensão.

Ao problematizar o que estuda por meio de sua realidade, o conhecimento a ser construído passa a ter uma significação muito especial para a vida do/da educando/a pesquisador/a. Não se trata mais de estudar/memorizar conteúdos, muitas vezes com pouca ou nenhuma relação com outros conteúdos e com a realidade, mas de estudar/pesquisar coisas que lhe tocam e fazem sentido, possibilitando uma visão ampliada da vida e das suas múltiplas relações. Ou seja, o conhecimento vai ganhando a dimensão de totalidade.

Em diálogo com Freire (1997), entendemos que:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque

busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar; constatando, intervenho; intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (p. 32).

A indagação na busca do entendimento da realidade ou da superação do senso comum que a interpreta é, para Freire (1997), a superação da curiosidade ingênua, transformando-se em curiosidade epistemológica. Dar-se-á no momento em que, como educando e/ou educador, apercebe-se de que a pesquisa não é algo externo ao seu fazer de aprender/ensinar, mas sim inerente à natureza da própria prática de aprendente.

O espaço curricular denominado de Fundamentos Teórico-práticos (FTPs) é destinado a atender às Diretrizes Curriculares Nacionais e Operacionais, específicas da formação para a profissão. Portanto, são módulos ofertados para os/as estudantes, regularmente matriculados no Curso, mas que seguem a mesma lógica epistemológica dos demais espaços curriculares, ou seja, têm como compromisso partir da realidade concreta de seus estudantes e do meio em que vivem, estabelecendo um diálogo constante com os estudantes e um movimento dialético com a totalidade.

Os FTPs são oferecidos na forma de módulos e desenvolvidos por meio da ação docente compartilhada, agrupando, sempre que possível, dois ou três docentes. Didaticamente, os FTPs desenvolvem-se de várias formas, como, por exemplo: por meio de projetos, por meio de estudos de caso, por meio de aulas expositivas, por meio de aulas expositivas dialogadas, entre outras possibilidades.

O terceiro e último espaço curricular é denominado Interações Culturais e Humanísticas (ICH). A ICH é constituída pelas relações entre os saberes científicos, culturais, artísticos, populares, pessoais, entre outros. Ocupa 20% da carga horária curricular, sendo essas atividades apresentadas nos formatos de oficinas, de matrícula regular, onde os estudantes escolhem de acordo com seu desejo e interesse nos distintos processos de interação cultural. São módulos ofertados por todos os cursos,

e os alunos matriculam-se independentemente de serem ou não alunos daquele curso que está ofertando a ICH. Portanto, são turmas formadas por estudantes de distintos cursos e distintos semestres.

O/a estudante participa de atividades que despertam seu interesse e sua compreensão sobre as relações humanas. As Interações Culturais e Humanísticas propiciam um espaço de integração de diferentes áreas do conhecimento, onde são desencadeadas discussões e reflexões sobre temas relevantes a fim de proporcionar um processo de formação integral dos educandos, considerando aqui, principalmente, a formação cultural que favoreça seus processos de humanização.

Portanto, para além da especificidade técnica de sua profissão, que também é importante - embora seja somente um dos elementos que o qualificará como um bom profissional -, que por sua vez é somente uma parte da pessoa, sua formação cultural e humana é entendida com a mesma importância, pois nessa proposta, antes da especificidade técnica da profissão vem a pessoa, sujeito que é único e capaz de dar sentido ético e político à profissão.

Complementando a importância do desenvolvimento da formação por meio de espaços de aprendizagem que coloquem o estudante em contato com a realidade do lugar em que vive, destacamos o que Cunha (1998, p. 15) escreve em relação a experiências análogas a essa:

experiências que transgridem o espaço acadêmico são, normalmente, também transgressoras do tempo, tendo um caráter muito mais policrônico, pois o mundo é complexo, denso, multidisciplinar, exigindo a solução de muitas coisas ao mesmo tempo. É um mundo em que se pode e deve desenvolver projetos e onde há que se jogar com os imprevistos e singularidades do momento. [...]. Trabalhar com estas categorias e aprofundá-las analiticamente pode trazer benefícios para a reconfiguração da didática construída no campo reflexivo da formação de professores. Uma didática que se estabeleça na própria flexibilidade que o paradigma

emergente está exigindo. Muito mais do que prescritiva, deve ser compreensiva; muito mais do que reguladora, precisa ser incluidora de novas racionalidades.

Nesse contexto exposto pela autora, entendemos a necessidade da mediação, que pode ser entendida como o espaço das relações que envolvem educador, educando e conhecimento. Essa mediação deve incluir o prazer e o entusiasmo como elementos-chave de recuperação das subjetividades dos envolvidos no processo. Devem, também, adotar metodologias interativas, como projetos de ação e pesquisa não só a partir da sala de aula, mas principalmente para além dela, pois é da realidade concreta (social, econômica, política, entre outras) problematizada, que reconstroem os conhecimentos, na tessitura com a vida e com o meio onde vive o/a acadêmico/a. O resultado desse processo é uma formação com conteúdos vivos e encharcados de sentido, dando vida para o currículo e para quem nele se forma. Nessa situação, o espaço de estudo e/ou o espaço de aula é um lugar que pode ser a própria sala de aula, mas pode ser também o campo, o distrito, o bairro, a cidade e o mundo. Nesse sentido, a sala é apenas o lugar de reencontro, discussão, troca de conhecimentos, novas problematizações para replanejamento do que se quer projetar para estudar e conhecer mais.

A opção metodológica por construir o currículo por espaços de aprendizagem, tendo como referência o desenvolvimento de projetos de aprendizagem, torna-se um instrumento que possibilita a construção de um currículo flexível e vivo, em constante movimento. Por consequência, a prática docente desencadeada assume a condição de mediadora do processo de ensino e aprendizagem.

Os desafios desta proposta de educação cosmopolita

Embora esse processo ainda seja jovem, tendo treze anos de vigência, e possa-se dizer que ainda se encontra em fase de construção/consolidação, muitas contradições já ficaram explícitas.

Nos primeiros anos, os estudantes, que até então eram formados sob a lógica da racionalidade técnica e disciplinar, questionavam os professores sobre vários aspectos, tais como o porquê de não haver disciplinas compartimentalizadas, sobre a importância dos Projetos de Aprendizagem (PAs) e da Interação Cultural e Humanística (ICH), uma vez que tomam 40% do tempo curricular. Questionavam se isso tudo não seria uma “perda de tempo”. Entretanto, muitos outros alunos explicitavam o encantamento com o processo ao perceberem-se como sujeitos, com possibilidades de intervenção no lugar em que vivem, e admiravam-se ao perceber o sentido e as relações que essa formação poderia possibilitar-lhes.

De outra banda, alguns professores/as, movidos pela insegurança do novo, discutiam a validade e a vitalidade de um processo com tais características. Será que essa proposta atende às exigências do mercado? Explicitavam suas preocupações a partir de suas carreiras, movidas por outra lógica formativa. Outros - tanto entre os que ingressaram na fase inicial da implantação do Campus, quanto entre os que ingressaram nos últimos anos - demonstram alguma resistência à proposta pedagógica.

As reações desses professores são muito semelhantes às reações dos acadêmicos, ou seja, demonstram a necessidade de seguir a lógica tradicional, na qual, primeiramente, vem o conteúdo com a contextualização do professor para, depois - quando e se der tempo - , realizar a conexão e imersão na realidade. Nela, o protagonista do processo é o/a educador/a, que discursa e imagina que, por meio de seu discurso, realiza a transferência do que sabe para o acadêmico, objeto de sua ação. Freireamente, podemos dizer tratar-se do ensino bancário.

Porém, uma proporção significativa do quadro docente tem demonstrado apropriar-se dos fundamentos do processo político-pedagógico. Realizam, entre si, com seus estudantes e comunidade externa à Universidade, discussões e projetos que desafiam a lógica tradicional, apropriando-se da direção intencionada pelo PPP, ou seja, da construção de caminhos emancipatórios.

Os desafios aumentam conforme a dimensão da ousadia - ou imagino que sejam a ela proporcionais. Refiro-me, especificamente, a um dos

cursos, a Licenciatura em Educação do Campo, derivado de uma política pública - Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) - que se efetiva por meio do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo). Portanto, este curso surge de um contexto emergente nacional e é acolhido no contexto local.

A organização do Curso baseia-se na pedagogia da alternância, constituída no tempo universidade e no tempo comunidade. Porém, ao organizarmos o Projeto Pedagógico do Curso, levamos em consideração o papel social e político da universidade, entendendo que, como instituição pública, tem o dever de proporcionar condições objetivas para que os sujeitos do campo possam exercer seu direito de acesso a uma formação universitária, bem como seu direito de permanência e sucesso nessa formação. Para tal, incluímos no projeto, além da alternância, também a itinerância, de modo que os sujeitos do campo, do mesmo modo que os sujeitos da cidade, possam realizar suas formações sem necessariamente abandonarem seus lugares e seus afazeres. Assim, a Universidade vai aos lugares onde vivem e trabalham os sujeitos do campo, instalando-se nesses espaços.

O desafio foi e é continuar realizando essa itinerância, pois, embora os docentes tenham prestado concurso específica e exclusivamente para esse Curso, hoje muitos expressam resistência em permanecerem exclusivamente no Curso e/ou em darem continuidade aos deslocamentos para lugares distintos da sede.

Para além do contexto local, colocam-se os desafios globais no que diz respeito à redução das verbas orçamentárias da Universidade, fato este que não é privilégio exclusivo de uma ou de outra universidade, mas que pode ser observado de modo mais forte nos *campi* oriundos do processo de expansão da universidade.

Alinhavando algumas conclusões

Iniciei com Chico Buarque e não teria como fazer estes alinhavos sem chamá-lo novamente. Aí nosso poeta diz:

a gente vai contra a corrente até não poder resistir. Na volta do barco é que sente o quanto deixou de cumprir. Faz tempo que a gente cultiva a mais linda roseira que há. Mas eis que chega a roda-viva e carrega a roseira pra lá.

A capacidade de resistência local, imersa em um processo cosmopolita, no tensionamento com o global e sinalizada pelo neoliberalismo - o processo da roda-viva -, exige-nos entender que as construções que ousam instalar-se na mão contrária dessa verticalidade estarão nadando contra a corrente.

E aí o poeta continua: “na volta do barco é que sente o quanto deixou de cumprir”. Avaliar esses processos são fundamentais, não apenas para saber o que deixamos de cumprir, mas também para saber o quanto avançamos e o quanto precisamos resistir; para saber onde nossas práticas pedagógicas e nosso currículo estagnaram e onde nos permitiram criar novas racionalidades.

O currículo organizado em espaços de aprendizagem - em que dois deles, as Interações Culturais e Humanísticas e os Projetos de Aprendizagem, são construídos pelos estudantes - e aliado à perspectiva da emancipação humana abre espaço para o exercício da democratização por meio da construção e reconstrução de conhecimentos. Torna-se um contexto emergente em que passam a ser discutidas, repensadas, construídas e desconstruídas as questões relativas aos problemas próprios dos acadêmicos e dos seus contextos na e com as suas comunidades.

E, nessa senda, o “cultivo da mais linda roseira” é possível, embora haja resistência da “roda viva”. A construção de um currículo diferenciado, flexível e em movimento, refletindo e sendo reflexo da ação didático-pedagógica e epistemológica de docentes e discentes, é possível e é real, porém cheia de contradições e de tensionamentos que se colocam como desafios para a manutenção e expansão de contextos emergentes semelhantes ao que aqui foi configurado.

Portanto, sendo este um processo histórico e não linear, produzido em um contexto neoliberal, a assunção da contradição como elemento de superação é fundamental para haver movimentos esperançosos. Porém,

apenas ter esperança e clareza quanto à situação não basta; é preciso que elas venham acompanhadas da necessária luta para o “cultivo da mais linda roseira”. Luta esta personificada em um processo educacional que não trate a educação como mercadoria, que valorize a experiência como modo de expandir e fortalecer o presente, de modo a fundamentar um projeto societário em que o *ser* seja prioridade na relação com o *ter*.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. Qualidade da Educação Superior e a tensão entre democratização e internacionalização na universidade brasileira. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Internacionalização e democratização: uma tensão na qualidade de Educação Superior?** 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2017.

CUNHA, Maria Isabel da; FAGUNDES, Maurício. Discutindo projetos emancipatórios no contexto da universidade pública no Brasil. **Cadernos de Educação**, Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, ano 17, n. 30, p. 25-44, jan./jul. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MOROSINI, Marília Costa. **Internacionalização da Educação Superior em contextos emergentes: uma análise das perspectivas internacional, nacional e institucional**. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; ZITKOSKI, Jaime José; FRANCO, Sergio Roberto Kieling (org.). **Educação superior e contextos emergentes**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. **Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E A AULA UNIVERSITÁRIA: CONTEXTOS EMERGENTES NA CULTURA HÍBRIDA E MULTIMODAL

ELIANE SCHLEMMER¹
MARIA ELISABETE BERSCH²
ANDRÉS JULIAN FAJARDO CANO³

“Tal como noutros períodos de transição, difíceis de entender e de percorrer, é necessário voltar às coisas simples, à capacidade de formular perguntas simples, perguntas que, como Einstein costumava dizer, só uma criança pode fazer mas que, depois de feitas, são capazes de trazer uma nova luz à nossa perplexidade”
(Santos, 1990, p. 6)

Introdução

O ano era 1986, final do ensino médio - curso normal, em uma escola estadual de uma cidade com 15 mil habitantes, localizada no interior do Paraná. Cursar uma universidade era para poucos que tinham condições financeiras e emocionais para deixarem família, amigos, qualidade de vida que se tem no interior e, muitas vezes, o emprego em busca de informação, conhecimento científico e formação profissional - os quais estavam

¹ elianes@unisinos.br

² bete@univates.br

³ profeandresfajardo@gmail.com

geograficamente restritos a Universidades, localizadas em grandes centros urbanos. O objetivo: aprender sobre a Ciência da Computação, algo relativamente novo se comparado às Ciências Clássicas. Desenvolvimento, aprendizagens? Sim, muito e inúmeras. Retorno para a comunidade local, de origem, a fim de contribuir para o desenvolvimento daquela região? Raramente. Passaram-se 33 anos, as mudanças da década de 80 até os dias atuais são incontáveis, principalmente provocadas pelo avanço da Ciência da Computação, por meio da qual vimos surgir e popularizarem-se uma infinidade de dispositivos digitais, a internet e, com ela, uma avalanche de softwares, sendo os mais populares, atualmente, os aplicativos, também conhecidos como apps. A universidade não é mais, necessariamente, um lugar geograficamente localizado para onde se vai em busca de informação, conhecimento científico e formação profissional; mas sim um lugar onde se pode estar em qualquer tempo e espaço, possibilitado pela revolução tecnológica digital. Esta deu origem às Universidades Virtuais, as quais, por meio da modalidade de educação online, tornam possível a interiorização da Universidade.

E quanto às práticas pedagógicas? Permito-me retomar o início do texto: o ano era 1986, final do ensino médio, curso normal, vestibular e ingresso na universidade em 1987, no bacharelado em Informática. Os professores eram programadores, analistas e projetistas de sistemas, vindos do mercado profissional - dos então denominados Centros de Processamento de Dados (CPDs)—, pois, devido à área de conhecimento ser nova, não existiam professores formados na área para exercerem a docência. Conhecimento didático-pedagógico? Praticamente inexistente. Lembro-me de um professor que entrou em sala de aula e escreveu “SPP” no quadro negro, dizendo: “a minha aula é do tipo SPP - “se pegar, pegou”. Outro enchia o quadro de informações e, ao terminar, vinha apagando do início, completando-o novamente, e assim passavam-se as quatro horas de aula. A informação era “passada”, uma vez que os espaços de busca por informação, principalmente científicas, eram restritos às instituições educacionais e bibliotecas. Com

isso, justificavam-se muitas práticas pedagógicas diretivas, fundamentadas em uma concepção epistemológica empirista.

Hoje, no lugar de quadro negro, temos quadros brancos, de vidro, ou paredes com tinta especial, circunscritos em espaços geograficamente localizados, compreendidos como salas de aula. Mas também temos telas em dispositivos fixos e móveis, os quais, conectados pela internet, por meio de redes de comunicação sem fio, possibilitam acesso a uma infinidade de aplicativos. Assim, podemos ter acesso instantâneo a uma quantidade enorme de informações, produzir conhecimento de forma individual e coletiva, bem como disseminá-lo, armazená-lo e recuperá-lo rapidamente.

Sim, a universidade continua sendo socialmente reconhecida como um espaço formativo privilegiado, mas a pergunta é: até quando se seguirá o mesmo *modus operandi*? A Universidade vem sendo cada vez mais desafiada a repensar-se e a reinventar-se, a fim de que possa continuar existindo de forma relevante para uma sociedade hiperconectada.

É nesse contexto do tempo presente que este artigo se inscreve, problematizando a aula universitária e as práticas pedagógicas na cultura híbrida e multimodal.

Universidade, sala de aula e a aula universitária

A universidade, tal como historicamente a conhecemos, restrita a um espaço geograficamente localizado, no qual os diferentes atores fazem-se presentes de forma física, tem suas origens na Idade Média. De acordo com Oliveira, o surgimento das universidades propõe, como mudança político-cultural no então sistema de ensino, a organização de uma instituição cuja “identidade primeira é a dedicação ao estudo” (2007, p. 124). Uma instituição cujo foco do ensino não é mais o saber religioso, mas o saber da ciência. Nesse contexto, a produção do conhecimento e as informações passam a estar circunscritas a esse espaço, estando acessíveis nas salas de aulas - por meio de preleções realizadas pelos professores - ou na biblioteca - por meio dos livros.

Com o desenvolvimento das tecnologias digitais e das redes de comunicação, o acesso a uma diversidade de fontes de informação quase que instantaneamente, bem como a comunicação irrestrita com qualquer pessoa e em qualquer espaço geográfico, torna-se possível. Dessa forma, a produção do conhecimento já não se encontra restrita a um espaço geograficamente delimitado, podendo ocorrer a qualquer tempo e em qualquer espaço. Surge então um novo tipo de universidade: a virtual.

Com isso, mudou também a expectativa da sociedade em relação ao papel social da universidade. Nos atuais cenários educacionais, propõe-se que o ensino superior esteja pautado pelo princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, o que pressupõe uma universidade que se coloca em diálogo multicultural com a sociedade. Pensar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão requer transcender as barreiras temporais e geográficas que perpassam a lógica de organização tradicional das universidades, primando pela configuração de espaços de convivência e de aprendizagem híbridos e multimodais. Implica, também, reconhecer e legitimar os diferentes saberes que circulam na perspectiva da multirreferencialidade. Uma universidade que atue com ética e responsabilidade social, construindo conhecimento *com a*, e não apenas *para a*, sociedade.

No entanto, o que mudou no conceito de sala de aula e de aula universitária? Esses conceitos remetem-nos a diferentes imagens que traduzem as múltiplas concepções que circulam sobre os mesmos, bem como à função social da educação escolarizada e da aula. Para muitos, a sala de aula lembra um espaço geograficamente delimitado entre quatro paredes; um quadro negro, verde ou branco; classes enfileiradas destinadas aos alunos e a imagem de um professor geograficamente localizado à frente desse espaço. Para outros, lembra também tecnologias digitais, dentre as quais estão o computador e o projetor multimídia (ambos para uso do professor, uma vez que este é quem assume a centralidade do processo de ensino); classes dispostas em círculo ou em grupos. Pode lembrar, ainda, laboratórios, espaços destinados a experimentação, normalmente

relacionados a aulas práticas. Convivem, nesses espaços, professores e estudantes, cada qual assumindo papéis bem definidos: ensinar e aprender.

No espaço denominado sala de aula acontece a aula universitária, a partir de uma ementa articulada no currículo, a qual integra o Projeto Pedagógico do curso. Ao professor cabe organizar o seu plano de ensino e dar aula. Na maior parte das vezes, esse “dar aula” significa organizar um conteúdo, o qual é passado, igual e simultaneamente, para todos os estudantes da turma; ou seja, trata-se de uma metodologia predominantemente expositiva. Aos estudantes cabe ouvir atentamente, realizar exercícios e, posteriormente, provas como forma de avaliação. No entanto, quando o professor organiza o seu plano de ensino, que informações ele tem sobre quem são os estudantes? Como aprendem melhor? Que conhecimentos, certezas, dúvidas e curiosidade possuem sobre a temática da disciplina? Todos têm a mesma necessidade de conhecimento e aprendem da mesma forma e no mesmo tempo? Será que alguns possuem experiência na área? Que conhecimentos são legitimados? Há tempo para as questões colocadas ou o que vemos são mentes nas quais vamos “depositar” informação (concepção de educação bancária de Paulo Freire), acreditando que, ao realizarmos essa ação, a aprendizagem irá ocorrer e, portanto, terão conhecimento? Ah, e os exercícios? Exercitar o que, se não houve atribuição de significado? Exercício de fixação!? Fixar o que e onde, se, no cérebro, tudo o que temos são impulsos elétricos, portanto, movimento contínuo? Exames, provas, para avaliar o quê? A aprendizagem ou o ensino que o professor realizou?

Essa compreensão de sala de aula e, portanto, também de aula, desenvolvida e universalizada na Modernidade, atendeu às necessidades de aprendizagem de um determinado tempo histórico e social, em um contexto no qual o acesso à informação ocorria, prevalentemente, por meio do texto impresso e da oralidade, permanecendo centralizado nos espaços escolares e universitários.

Nessa perspectiva, a organização curricular assenta-se sobre a lógica da racionalidade científica (SANTOS, 2002), que antagoniza conhecimento

científico e senso comum, dicotomiza teoria e prática e segmenta as áreas de conhecimento em disciplinas. A mesma lógica

[...] é transposta para o cotidiano escolar, na relação entre professores e estudantes. Ao professor é atribuída a responsabilidade de planejar o trabalho a ser desenvolvido, considerando os planos de estudos definidos pelas escolas, mantenedoras ou sistemas educacionais. Poucas vezes os estudantes são convidados a manifestar-se sobre o que e como estudar (BERSCH, 2019, p. 66).

Aos estudantes, portanto, cabe cumprir as atividades planejadas pelos professores. A aula caracteriza-se pela exposição, por parte do professor, de informações a serem ‘apreendidas’ pelos estudantes - um professor que, conforme Serres (2013), assume uma posição de ‘porta-voz’ das informações. Uma aula que, segundo Corazza (2002), antes mesmo de ocorrer, está cheia: cheia das concepções sobre o ensinar e o aprender; cheia dos modelos pedagógicos predeterminados que circulam pela cultura de cada instituição educacional.

Na contramão das mudanças socioculturais contemporâneas, a sala de aula, assim como a aula, na maioria das instituições escolares (nos diferentes níveis de ensino), ainda se organiza a partir do paradigma da Modernidade. Como apontam Schlemmer e Queiroz (2014), nas instituições de ensino, a sala de aula ainda segue um planejamento que prevê o cumprimento de roteiros preestabelecidos, os quais definem os conteúdos que devem ser abordados, quando e como serão trabalhados. Além disso, prevalece “[...] um regime cognitivo preponderantemente de ordem escrita e condicionado à inscrição em espaços e tempos predeterminados e autorizados” (SCHLEMMER; QUEIROZ, 2014).

É também esse formato de aula que se mantém no Ensino Superior. De acordo com Gil (2012), no Brasil, é no Ensino Superior que “[...] se verifica menor diversidade em relação às práticas didáticas. As aulas

expositivas são as mais frequentes e o professor de modo geral aprende por ensaio e erro” (GIL, 2012, p. 6-5). A partir do que o autor apresenta, podemos considerar que um dos planos de força que atuam sobre essa configuração é a formação didático-pedagógica do professor.

Gil (2012) alerta que, no Brasil, a preocupação com a formação didático-pedagógica do professor é recente. Além disso, a formação para a docência no ensino superior encontra-se implementada por meio de cursos de pós-graduação *stricto sensu* que, geralmente, privilegiam a atividade de pesquisador em detrimento da docência.

Nessa mesma direção, Cunha (2018, p. 8) destaca que poucos dos programas de pós-graduação *stricto sensu* “incluem conhecimentos, reflexões e práticas ligadas aos saberes pedagógicos, que profissionalizam o professor”. A autora continua analisando que, na maioria das áreas do conhecimento, a sociedade reconhece a importância da capacidade reflexiva que os sujeitos desenvolvem acerca de seu campo profissional. Contudo, quando nos referimos à docência no ensino superior, pouco esforço é dispendido no que se refere “[...] às práticas de ensinar e aprender, à ampliação do diálogo epistemológico interdisciplinar, ao trânsito entre ciência, cultura e sociedade e às práticas mais coletivas e solidárias de produção” (CUNHA, 2018, p. 8).

Assim, grande parte dos professores universitários ingressa na docência trazendo sólida formação em sua área de conhecimento e a experiência de docência vivenciada enquanto estudante. Como destaca Cunha (2018, p.8),

os exemplos cotidianos do exercício da profissão fazem com que esta alcance a condição de um fazer do senso comum, e é por essa razão que grande parte dos docentes da Educação Superior se instituem como professores, apesar de nunca terem tido formação para tal. E mesmo os docentes de carreira e formação são constantes em afirmar que muitas de suas aprendizagens são históricas, isto é, aprenderam com as práticas escolarizadas que vivenciaram (CUNHA, 2018, p. 8).

É, portanto, a partir dos modelos de professor com os quais conviveu enquanto estudante que parte significativa dos professores do ensino superior constrói sua identidade docente. Profissionais que, frequentemente, percebem a aula como “[...] um horário, um espaço físico e um grupo de alunos a quem vamos ensinar” (MASETTO, 2003, p. 73).

Essa concepção de aula, vinculada a um espaço geográfico “sala de aula”, a um tempo “horário da aula” e a um conjunto de conteúdos a serem explorados a partir de materiais e técnicas de ensino cuidadosamente planejadas ‘antes da aula’ está na origem da proposta metodológica da maior parte dos cursos ofertados nas universidades, não somente na modalidade presencial física, mas também na modalidade online. O que muda, muitas vezes, é somente a natureza da tecnologia - que passa de analógica para digital. Do ponto de vista didático-pedagógico, o que ocorre são transposições para uma nova modalidade, a qual se estrutura a partir do meio digital sem, no entanto, considerar seus limites e potencialidades - o que poderia resultar em uma nova didática e pedagogia. Até mesmo o paradigma da presença física persiste, pela exigência da presencialidade corpórea em algumas atividades, assim como as provas, desconsiderando-se as novas formas de estar presente, as quais se relacionam não a uma presença física, ligada a um corpo formado por átomos, mas sim a uma presença digital, formada por bits e que se atualiza por meio de prop e avatar, em mundos abertos, de personagem em jogos digitais online, de perfil em mídias sociais, de telepresença por meio de webconferência ou, ainda, por meio de holograma.

Dessa forma, no lugar de ressignificar práticas pedagógicas pela apropriação de tecnologias digitais, a proposta da aula é reduzida pelo enquadramento dessas tecnologias em um modelo didático-pedagógico que já apresenta dificuldades frente às atuais necessidades de aprendizagem dos sujeitos contemporâneos. Apesar de discursos que associam educação online à flexibilidade, à autonomia e à autoria do estudante em relação aos processos de aprendizagem - tão presentes em jargões como “estude onde e quando quiser” -, na arquitetura pedagógica da maioria dos cursos online, o ambiente virtual de aprendizagem simula as

paredes da sala de aula, delimitando materiais, metodologia de estudo e, inclusive, o compartilhamento de experiências.

Nesse sentido, é interessante observar novas antinomias artificialmente criadas no campo da educação: a dicotomização entre educação presencial e educação online. Antinomias que não contribuem para ressignificar as práticas pedagógicas; ao contrário, consolidam um “modelo” de aula cujo

[...] planejamento das atividades na sala de aula segue os tempos definidos, em primeira instância, pela macroestrutura do calendário escolar, que, ao mesmo tempo em que engendra um modo de aprender com data marcada, produz o fracasso escolar e, por conseguinte, os fracassados (SCHLEMMER; QUEIROZ, 2014).

Conduzem ao fracasso por não contemplarem as formas de aprender que despontam na cultura digital. A emergência e a popularização das tecnologias digitais, dentre outros fatores, potencializaram o surgimento de uma nova cultura e, com ela, novas formas de comunicação, de interação social, de exploração da informação e de construção de conhecimento. Como afirma Serres (2013, p.19), as gerações atuais “não conhecem, não integralizam, nem sintetizam [as informações] da mesma forma que nós, seus antepassados”. Não cabe mais à escola garantir o acesso à informação, pois essa se encontra fluida, disponível, podendo ser acessada de todos os lugares. Da mesma forma, mudou o papel do professor, visto que “ninguém mais precisa dos porta-vozes de antigamente, a não ser que um deles, original e raro, invente.” (SERRES, 2013, p. 45).

É nesse sentido que Corazza (2012) propõe que o desafio do professor é “sair da aula”, despir-se dos antigos modelos pedagógicos, abrindo espaço para as novas necessidades e formas de aprender das sociedades contemporâneas.

Entretanto, como potencializar ao professor esse “sair da aula” se, no âmbito das universidades, o que vivenciamos ainda é a separação, a dualidade quanto à natureza da própria universidade – presencial e “virtual” – , bem como das modalidades das ofertas – presencial e online – , que encontra

respaldo na tentativa de purificação dos híbridos (LATOURE, 2012)? É urgente pensarmos a universidade contemporânea em sua forma híbrida e multimodal, na qual o conceito de sala de aula e de aula universitária é ressignificado para espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais, coengendrando espaços urbanos e pós-urbanos, de forma que seja possibilitado aos estudantes a construção de percursos formativos singulares.

Assim, faz-se necessário inventar currículos e práticas pedagógicas que superem as antinomias presentes nas atuais culturas universitárias, compreendendo os contextos emergentes que contribuem para que se desenvolva uma cultura de educação híbrida e multimodal - temática abordada a seguir.

Contextos emergentes e o surgimento de uma cultura do hibridismo

Vivemos um tempo de emersão acelerada de diferentes Tecnologias Digitais interligadas por redes de comunicação sem fio, o que possibilita a constituição de infinitas redes sociotécnicas de toda a natureza e com distintos objetivos. Isso amplia, significativamente, a nossa condição habitativa, não mais vinculada somente aos espaços geográficos, mas também aos espaços digitais. Assim, temos territórios informacionais comunicacionais e interacionais que modificam a nossa percepção de tempo e espaço.

A Internet das Coisas, a Inteligência Artificial, as Redes Neurais, as Learning Analytics, o DeepLearning, entre outras aplicações que exigem processamento de infinitos dados simultaneamente, impulsionam as pesquisas rumo à computação quântica. Enquanto na computação clássica temos o bit, o qual pode assumir somente dois estados binários - 0 ou 1 -, na computação quântica, por meio do conceito de superposição, temos o qubit (versão quântica dos bits tradicionais), que pode ser 1, 0 ou ambos simultaneamente, além de uma infinidade de estados entre 0 e 1, de forma que uma pequena variação é capaz de resultar em uma mudança de estado - o que faz com que mais operações possam ser realizadas de uma só vez. Se, com vários bits que podem assumir somente um dos dois

estados possíveis, a ciência da computação transformou-se no que temos hoje, pode-se imaginar o que poderá ser em breve, quando tivermos vários qubits que podem assumir dois valores simultaneamente ou uma variedade de estado entre eles. Assim, computadores que, no futuro, poderão ter processadores quânticos serão milhões de vezes mais poderosos do que os modernos supercomputadores que temos na atualidade.

Todas essas transformações possibilitam-nos falar de um viver, conviver e aprender, não somente de natureza analógico-geográfica (off-line), mas de natureza digital (on-line). Segundo Moreira (2018), o fim da distinção entre o off-line e o on-line e a proposição do neologismo onlife são defendidos no Onlife Manifesto – BeingHuman in a Hyperconnected Era⁴ (2015), ao referir-se a uma nova realidade hiperconectada, onde se afirma: Dualism is Dead! Long Live Dualities!

É dessa realidade hiperconectada que emergem diferentes contextos educacionais, os quais são apontados por relatórios internacionais. Entre eles está o Educause Horizon Report - 2019 Higher Education Edition⁵, o qual refere que, em um ano ou menos, teremos a adoção do Mobile Learning, com o aumento da apropriação de Realidade Virtual, Realidade Aumentada e Realidade Mista ou Misturada, bem como a adoção de tecnologias analíticas - que possibilitam a realização de análise dinâmica, conectada, preditiva - e de sistemas e dados personalizados. O mesmo documento aponta a adoção, entre dois e três anos, da Realidade Mista, que se caracteriza pelo cruzamento on-line e off-line e pela coexistência de objetos digitais e físicos. Esse espaço híbrido integra tecnologias analógicas e digitais, desfocando a diferenciação entre os dois mundos. Nesse contexto também estão os dispositivos holográficos e a Inteligência Artificial. Com tempo de adoção entre quatro e cinco anos está a tecnologia Blockchain, permitindo uma ampla solução ecossistêmica que possui ca-

⁴ Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04093-6.pdf>

⁵ Disponível em: <https://library.educase.edu/-/media/files/library/2019/2/2019horizon-reportpreview.pdf>

racterísticas descentralizadas de verificação e armazenamento. Ela estará presente mais como algo que inspira novas formas do que propriamente a tecnologia em si. Mencione-se, ainda, Assistentes Virtuais, tais como Siri, Alexa, Bixby ou Google Assistant, sendo que muitos já estão disponíveis na maioria dos smartphones, tablets e computadores.

Toda essa evolução tecnológica digital contribui para o surgimento de cursos totalmente gamificados, cuja progressão nas disciplinas e semestres dá-se a partir da lógica dos games. Nesse cenário, tem-se aulas com “professores holográficos”⁶, como a experiência que está sendo desenvolvida pela Imperial College, em Londres; mediação da aprendizagem sendo realizada por Agentes Comunicativos com alto nível de Inteligência Artificial; aulas dadas por autômatos, também conhecidos como robôs (humanoides e andróides) - a exemplo dos desenvolvidos pelo pesquisador roboticista Ishiguro Hiroshi⁷; Analítica Aumentada, que faz uso de Machine Learning para transformar a forma como o conteúdo analítico é produzido, consumido e compartilhado, propiciando o desenvolvimento da “Ciência de dados cidadã, um conjunto emergente de recursos e práticas que permite aos usuários finais extrair *insights* preditivos e prescritivos dos dados”⁸; Gêmeos Digitais (representação digital fazendo uso também de sensores) de organizações (DTOs)⁹ já existentes no mundo geográfico, o que irá potencializar a capacidade

⁶ Disponível em: https://epocanegocios.globo.com/Tecnologia/noticia/2018/11/universidade-britanica-onde-hologramas-serao-professores.html?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=post&fbclid=IwARoGUmWCh_HKKO94QKXsL7EML1FaQ2uvzl3ZaeiY8JJ_Qf4lsyvSc_xHY4

⁷ Um exemplo é o andróide teleoperado de Ishiguro, Geminoid H1-2 – o gêmeo de Ishiguro criado para dar aulas quando seu criador está impossibilitado de fazê-lo. Trabalho desenvolvido no Intelligent Robotics Laboratory, Osaka University (<https://eng.irl.sys.es.osaka-u.ac.jp/>).

⁸ Disponível em: <https://cio.com.br/10-tendencias-tecnologicas-estrategicas-para-2019-segundo-o-gartner/?fbclid=IwARoicoxjUJVEH97dvtg3VKbwHh3-vnUMNtcFNMgkSkvlrHkrR2r-Q4NoVTzw>

⁹ Modelo de software dinâmico baseado em dados operacionais ou em outros e cujo objetivo é compreender como uma organização operacionaliza seu modelo de negócios, conecta-se com seu estado atual, implementa recursos e responde a mudanças para entregar o valor esperado ao cliente.

de coletar, visualizar e trabalhar com dados da realidade, resultando em processos mais flexíveis, dinâmicos e responsivos, os quais podem reagir às mudanças de condições automaticamente. Tem-se, ainda, Experiências Imersivas, por meio da Realidade Virtual, Realidade Aumentada e Realidade Misturada, fazendo pontes entre o mundo geográfico e o digital, hibridizando, assim, espaços urbanos e pós-urbanos, o que potencializa um habitar atópico (DI FELICE, 2009). Essas experiências híbridas e multimodais conectarão pessoas com o mundo digital, lugares e coisas a partir de uma infinidade de dispositivos periféricos que incluem desde sensores espalhados pelo espaço geográfico até os wearables. Mencionem-se, também, Blockchain, conforme já comentado acima; Espaços inteligentes¹⁰, que podem se referir a espaços físicos, digitais ou ainda híbridos, habitados por humanos e dotados de alta tecnologia digital, impulsionando a criação de ecossistemas cada vez mais conectados, inteligentes e autônomos - o que potencializa experiências mais imersivas, interativas, automatizadas e contextualizadas; ética e privacidade digital; Computação Quântica.

Todo esse universo tecnológico digital, compreendido a partir de Latour (2012, 2016) como atores não humanos (ANHs), possuem uma actancialidade e, portanto, participam das relações humanas e do processo de cognição, o que nos leva a reconhecer a codeterminação sujeito-objeto. No lugar da dicotomia entre AH e ANH estão as diferenças de agências e de ação que se fazem entre os inúmeros agenciamentos possíveis e que atuam de formas distintas. Assim, ao trazer os ANHs para o processo de cognição, o autor faz uma crítica ao antropocentrismo e apresenta o conceito de simetria ou ontologia plana como alternativa para romper a separação entre sujeito-objeto, natureza-cultura, ciência-sociedade, ou seja, os binarismos da modernidade, evitando, assim, toda a visão compartimentalizada da realidade.

¹⁰ Citamos como espaços inteligentes mais conhecidos atualmente as cidades inteligentes, digital workplaces, residências inteligentes e fábricas conectadas.

Nessa perspectiva, Latour (2012) inaugura uma nova compreensão do que é social ao entender que se os humanos estabelecem uma rede social, não é porque eles interagem apenas entre si, mas porque interagem também com outros materiais, os quais interferem nos acontecimentos, na criação de significados, atuando na esfera reflexiva e simbólica. Dessa forma, o social não é composto somente por humanos, mas por máquinas, animais, textos, dinheiro, arquiteturas, laboratórios, instituições, de forma que, pelo princípio da conectividade, tudo estaria conectado em uma rede com múltiplas entradas, a qual está sempre em movimento contínuo e aberta a novos elementos. Assim, a partir de Latour (2012), por social entende-se a rede de AH e ANH, sendo ator qualquer pessoa, coisa, (quase) objeto ou instituição que produz agência e que tenha sua participação percebida, ainda que indiretamente, na(s) rede(s).

Nesse contexto, a Rede é compreendida como rizoma, algo vivo, mutável, com fluxos, circulações, alianças e movimentos de uma série de elementos animados e inanimados - e não como entidade fixa, reduzida a um conjunto de atores. Assim, a rede é o movimento associativo que forma o social, é antes um instrumento de análise do que objeto dela. A perspectiva do binômio Ator-Rede propõe que o ator nunca age sozinho. Ao agir, ele é influenciado (constituído) pelas redes nas quais têm conexões e, ao mesmo tempo, pode representar essas redes - ou uma parte de seus atores - bem como influenciá-las. Dessa forma, nunca fica totalmente claro quem está atuando, agindo. O ator é, ao mesmo tempo, construtor e receptor das redes.

Assim, o social, para Latour (2012), não tem lócus predefinido; é entendido como provisório, performativo, como processos de agregações, associações e reassociações entre AH e ANH. Logo, para que seja possível compreendê-lo, faz-se necessário que os atores sejam seguidos em suas associações e reassociações. Enquanto autora deste texto, entendendo, portanto, que, na atualidade, cada vez mais essas associações e reassociações são constituídas em movimentos nômades que ocorrem em espaços híbridos, multimodais, pervasivos e ubíquos.

Latour (1994) refere que a lógica de pensar as ciências está viciada devido à necessidade de purificação pela divisão, o que resulta em exclusão. Essa lógica, conforme Melo (2011), ao não considerar a contínua mistura que produz híbridos incessantemente e indefinidamente, dificulta a possibilidade de transformação. No lugar da imposição de uma(s) parte(s) sobre outra(s), da substituição de uma(s) pela(s) outra(s) - como pretendeu o projeto moderno - , as partes transformam-se no contato com versões heterogêneas, reunindo propriedades por meio do ajuste de práticas e interesses híbridos, meio pelo qual estas partes recebem, umas das outras, a chance de transformação mútua (DESPRET, 2002). A TAR¹¹ apresenta a noção de híbridos e da simetria generalizada.

Essa visão apresentada por Latour também nos ajuda ao refletir sobre a questão da cultura, pois não se trata de dividir, de classificar, em cultura analógica (pré-digital), cultura digital ou cibercultura, ou ainda de atribuir uma nova denominação - que por consequência classifica novamente - , ou mesmo de substituir uma pela outra, mas sim de considerar a mistura, ou seja, os híbridos que se produzem nessa mistura - o que é ressignificado, transformado nessa coexistência.

O híbrido é compreendido a partir de Latour (1994, 2002), como constituído por múltiplas matrizes, misturas em que uma matriz não pode ser explicada sem a outra. O híbrido pressupõe a não separação entre cultura/natureza e humano/não humano, os quais são explicados por meio das relações; os híbridos emergem como intermediários entre elementos heterogêneos, sendo objetivos e subjetivos, individuais e coletivos. São formas que “se conectam ao mesmo tempo à natureza das coisas e ao contexto social, sem, contudo, reduzir-se nem a uma coisa nem a outra” (LATOUR, 1994, p.11). Essa intermediação é possível porque tais elementos não são estanques.

Alguns desses contextos emergentes podem ser visualizados a seguir, na rede de pesquisas desenvolvidas pelo GPe-dU, produzida nessa

¹¹ A TAR surge em uma perspectiva interdisciplinar, com contribuições de diferentes áreas e definindo-se ainda enquanto ferramenta metodológica.

cultura do hibridismo, a qual dá origem aos Espaços de Convivência e Aprendizagem Híbridos e Multimodais.

Espaços de Convivência e Aprendizagem Híbridos e Multimodais

A tecnologia-conceito Espaço de Convivência e Aprendizagem Híbrido e Multimodal – ECHIM é um dos resultados que emerge da rede de pesquisas desenvolvidas pelo GPe-dU (figura 1), produzida nessa cultura do hibridismo.

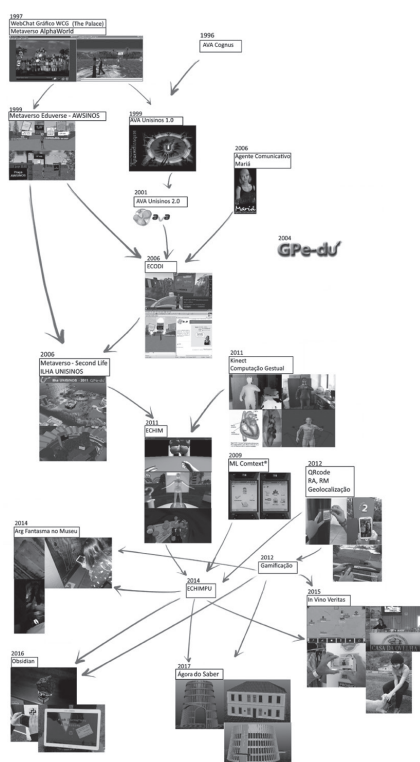


Figura 1. Rede de pesquisas desenvolvidas pelo GPe-dU.

Fonte: Arquivo dos autores.

A origem dessa construção está nas pesquisas sobre aprendizagem e formação docente em Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA Cognus – 1996 e AVA Unisinos – 1999, 2001), nas pesquisas sobre aprendizagem e formação docente em Metaversos (AWSinos – 1997 – 1999 e Ilha Unisinos - 2006) e nas pesquisas sobre interação e aprendizagem com Agentes Comunicativos (MARIÁ, 2004). Desse coengendramento surge a tecnologia-conceito Espaço de Convivência Digital Virtual – ECODI (2006), onde espaço é compreendido, segundo Backes (2015) e Schlemmer, Backes e La Rocca (2016), como configuração estabelecida nas relações entre os seres vivos e o ambiente. Essas relações, segundo Santos (1980), acontecem por meio de: representações territoriais (natureza e matéria) e sociais (passado, presente e futuro); estrutura do momento atual vivido (processos e funções pertencentes ao nosso espaço); campo de força de ações (portanto, desiguais). Destarte, o espaço é uma realidade relacional: uma configuração da convivência entre os seres vivos e o ambiente, portanto, não uma configuração territorial (SANTOS, 2006). “A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima” (p. 38). Compreendendo a noção de espaço como uma configuração das relações estabelecidas, podemos agora conceituar o espaço de convivência¹².

A configuração dos espaços de convivência, a partir de Maturana e Varela (2002), acontece no fluxo de interações entre os seres humanos e entre estes e o ambiente, possibilitando a transformação dos seres humanos e do ambiente de forma recursiva, no viver e conviver cotidiano. Nessa configuração, há o entrelaçamento das emoções, das percepções, das perturbações e das compensações das perturbações e, por meio do respeito mútuo e da legitimidade, os seres humanos coexistem na construção da nova dimensão. Segundo Backes (2015), nos diferentes contextos - educativo, profissional, social, religioso -, os seres humanos

¹² (MATURANA; VARELA, 2002 *apud* SCHLEMMER *et al.* 2006; BACKES, 2011, 2015; SCHLEMMER, 2008, 2010, 2013; SCHLEMMER; BACKES, 2015).

configuram espaços de convivência próprios e particulares, em congruência com o ambiente (tempo e espaço - relações e interações); no entanto, essas configurações não são isoladas, mas sim atravessadas umas pelas outras, principalmente quando nos referimos a espaços de convivência digitais virtuais. De acordo com Schlemmer *et al.* (2006, p. 8), Schlemmer (2008, p. 24), Schlemmer (2009 p. 143) e Schlemmer (2010, p. 165), um ECODI compreende: diferentes TDs integradas, tais como AVAs, MDV3D, Tecnologias da Web 2.0 e Agentes Comunicativos (criados e programados para a interação), que favoreçam diferentes formas de comunicação (textual, oral, gráfica e gestual); fluxo de comunicação e interação entre os sujeitos presentes nesse espaço; fluxo de interação entre os sujeitos e o meio, ou seja, entre os sujeitos e o próprio espaço tecnológico.

Um ECODI pressupõe, fundamentalmente, um tipo de interação que possibilita que os “habitantes” (considerando sua ontogenia) desse espaço configurem-no, colaborativa e cooperativamente, de forma particular, ou seja, por meio do seu viver e conviver.

A pesquisa com ECODI foi se desenvolvendo e, em 2011, surge o “Laboratório de Anatomia Humana 3D – LAH3D” (SCHLEMMER, 2013, 2014). Essa experiência hibridizou, do ponto de vista das TDs para a aprendizagem, a tecnologia de metaversos, as mecânicas e dinâmicas presentes nos jogos (immersive learning + gamification learning), a tecnologia Unity com a tecnologia SDK do Kinect para manipulação, por meio de gestos de peças modeladas em 3D em um ambiente também 3D. Os resultados evidenciaram que os participantes compreenderam a importância e a diferença qualitativa da aprendizagem ao vivenciarem experiências de realidade virtual e de virtualidade real por meio da imersão por avatar em ambientes modelados em 3D e gamificados. Referiram, ainda, que o melhor ambiente para a aprendizagem seria aquele que pudesse reunir experiências como as que vivenciaram no LAH3D; mencionaram a utilização dos laboratório de anatomia humana existente na universidade; a sala de aula com os diferentes materiais de que já fazem uso, tais como atlas, livros, dentre outros; os dispositivos móveis para que pudessem acessar

informações em sistemas de busca, vídeos, bem como interagir com os colegas sobre o que estavam vivenciando. Esses resultados levaram-nos a inferir que a nossa compreensão de híbrido estava restrita somente às tecnologias, deixando de considerar o híbrido também quanto aos espaços, às presenças e às culturas.

Vinculada a essa pesquisa estava também a formação dos professores da área de anatomia humana, os quais, segundo Schlemmer (2016), durante o percurso formativo vivenciado, compreenderam a necessidade de migrarem de uma concepção de “uso de TD na educação”, ou, ainda, da “aplicação de TD na educação” como algo externo (evidenciadas pela transposição, para o meio digital, de metodologias e práticas presentes no meio analógico) para a “apropriação das TDs na educação” como algo que vai além do uso e da aplicação, pois implica significação e desenvolvimento; portanto, algo interno (possibilitado pelo fato de os professores terem experienciado as TDs no seu próprio processo de aprendizagem e participado do processo de sua de construção). Enquanto a primeira refere-se somente a uma novidade nos processos de ensino e de aprendizagem – uso/aplicação das TDs na educação –, a segunda refere-se à inovação nos processos de ensino e de aprendizagem - oportunizada pela apropriação das TDs, o que permite o desenvolvimento de uma prática em congruência com as mesmas. Essa compreensão somente emergiu quando os docentes, ao atribuírem sentido às TDs, foram capazes de pensar os processos de ensino e de aprendizagem em congruência com elas - o que foi possível devido a uma maior familiarização com as próprias TDs e à análise especializada sobre as possibilidades e os limites da prática didático-pedagógica a partir da natureza e especificidade de cada uma dessas tecnologias. Assim, elementos de *immersive learning* e *gamification learning* foram compreendidos como uma possibilidade de inovação no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem na graduação.

É importante considerar que as pesquisas até então desenvolvidas pelo GPe-dU ocupavam-se de criar ambientes digitais virtuais e mundos digitais virtuais em 3D (metaversos) ou, ainda, de hibridizar diferentes TDs – atores

não humanos (ANHs) - , nas quais os atores humanos (AH), representados por perfis, personagens e avatares (ANHs) tinham uma forma de presença e, portanto, podiam e-habitar esses espaços. Já as pesquisas posteriores (O Fantasma no Museu, *In Vino Veritas*, *Obsidian Catch* e *Ágora do Saber*) trataram de fazer o movimento contrário, ou seja, em vez de criarem um ambiente sintético e colocarem o AH nesse contexto, ocuparam-se de imputar TD no mundo natural, geográfico, por meio de Realidade Misturada, de Realidade Aumentada, de Geolocalização, entre outros.

Os resultados dessas pesquisas levaram-nos a refletir sobre a possibilidade de configuração de Espaços de Convivência não mais somente digitais virtuais, portanto ECODIs, mas híbridos e multimodais, chegando assim ao conceito de hibridismo, proposto por Latour (2004, 2012), e ao de multimodalidade, já em construção no GPe-dU. Desse modo, a tecnologia-conceito ECODI foi ampliada para a tecnologia-conceito Espaço de Convivência e Aprendizagem Híbrido e Multimodal - ECHIM (SCHLEMMER, 2013, 2014, 2015, 2016, 2017), compreendendo o que segue.

- **o espaço de convivência e aprendizagem:** fundamentado em Maturana e Varela (2002), Varela (1990), Varela, Thompson e Rosch (2003), Kastrup, Tedesco e Passos (2015) e Latour (1994, 2002), configura-se no fluxo de ações, interações e comunicação entre AH e ANH e implica no entrelaçamento do emocional, das interpretações, das perturbações/*breakdowns* e das compensações das perturbações, o que possibilita a transformação de maneira recursiva, no viver e no conviver cotidiano. A interação, nessa perspectiva, deixa de pressupor a preexistência de dois termos (organismo e meio) que interagem e passa a ser compreendida enquanto construção de si e do meio, em que conhecer a realidade é um ato de afirmação de si, de autoengendramento, de autopoiese: conhecer é fazer e vice-versa (KASTRUP; TEDESCO; PASSOS, 2015).
- **o hibridismo:** fundamentado no conceito de híbrido de Latour (1994, 2002), conforme explicitado anteriormente, e, de acordo

com Schlemmer (2013, 2014, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c, 2017, 2018) e Schlemmer, Backes e La Rocca (2016), é compreendido a partir do fluxo das ações, interações e comunicação entre AH e atores ANH; em espaços geográficos e digitais, incluindo o próprio espaço híbrido; pela presença física e digital virtual (perfil em mídia social, personagem em jogo, avatar em metaversos, por *webcam* ou, ainda, por holograma), portanto, por presenças plurais; por meio de tecnologias analógicas e digitais integradas, de forma que juntas favoreçam formas de comunicação e interação textual, oral, gráfica e gestual; por meio de um imbricamento de diferentes culturas (digitais, pré-digitais, tribais, eruditas, dentre outras), constituindo-se em redes e fenômenos indissociáveis, interligando naturezas, técnicas e culturas. É por meio das coexistências e dos imbricamentos entre AH e ANH, dos espaços geograficamente localizados e dos espaços digitais virtuais, perpassados por todo tipo de culturas e de tecnologias analógicas e digitais, que o mundo se constrói e reconstrói.

- **a multimodalidade:** integra a modalidade presencial-física e a modalidade online, que pode combinar *eletronic-learning*, *mobile-learning*, *pervasive-learning*, *ubiquous-learning*, *immersive-learning*, *gamification-learning* e *Game Based Learning - GBL*. No *pervasive-learning* e no *ubíquos-learning*, as informações estão dispersas no espaço, integrando espaços geográficos e espaços digitais virtuais, podendo ser acessadas por dispositivos móveis conectados a redes de comunicação sem fio. Para além da mobilidade, o conceito de ubiquidade, vinculado à aprendizagem, indica que as TDs potencializam a aprendizagem situada, disponibilizando ao sujeito uma gama de informações “sensíveis” ao seu perfil, às suas necessidades, a seu ambiente e aos demais elementos que compõem seu contexto de aprendizagem em qualquer lugar e momento. À essa possibilidade associamos tecnologias de localização (GPS, sistemas de navegação, sistemas de localização de pessoas, jogos móveis), tecnologias de identificação (etiquetas RFID e QR Code, marcadores) e sensores, placas microcontroladoras (arduíno), entre outros. A ubiquidade colabora para integrar

os aprendizes a contextos de aprendizagem e ao seu entorno, permitindo formar redes presenciais físicas e digitais virtuais entre pessoas, objetos, situações ou eventos.

Assim, a hibridização, ao se constituir por múltiplas matrizes, por misturas de natureza e cultura, contempla ações e interações entre diferentes AHs e ANHs em espaços de natureza geográfica e digital, envolvendo presenças plurais, as quais são legitimadas no imbricamento de diferentes culturas, em que se fazem presentes distintas tecnologias analógicas e digitais. Já a multimodalidade confere um caráter de continuidade e prolongamento de si às ações e interações no tempo e no espaço ao possibilitar que os processos de ensino e de aprendizagem desenvolvam-se na tecitura das modalidades presencial física e online, seja por meio de livros, apps e jogos digitais em dispositivos móveis, seja por meio de gamificações pervasivas e ubíquas, que envolvam missões jogadas em diferentes pontos geolocalizados. Essas atividades implicam captura de informações do ambiente/coisas/pessoas, bem como captura e/ou produção de informações geolocalizadas e que podem utilizar-se da realidade misturada e/ou da realidade aumentada. Nesse contexto ainda é possível que essas missões remetam a ambientes imersivos em 3D, que desafiam os sujeitos a simulações e interações possíveis somente pela virtualização em 3D, as quais, por sua vez, podem remeter a missões a serem realizadas no mundo geograficamente localizado.

Essa construção ajuda-nos a compreender que o hibridismo, a multimodalidade, a pervasividade e a ubiquidade favorecem a constituição de espaços de convivência e aprendizagem que legitimam não só os professores, os estudantes e os espaços da universidade, no âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem, mas que também pode incluir outros espaços profissionais e espaços da cidade, integrando diferentes AHs e ANHs. Assim, os processos de ensinar e de aprender contribuem para a complexidade dessa ecologia que está em reconstrução, na qual os

AHs, com a sociedade, tecem, no processo de significação uma rede de relações que interliga naturezas, técnicas e culturas, atribuindo-lhe sentido.

Dessa forma, quando nos referimos a ECHIM, falamos, fundamentados em Di Felice (2009), de uma nova epistemologia reticular (um novo tipo de complexidade, não mais analógico e sistêmico, mas em rede), conectiva (que articula redes de redes de AHs e ANHs, conectando elementos de diferentes naturezas) e atópica (no sentido de uma forma não mais antropomórfica de habitar).

A atopia não é um novo tipo de espaço, nem um território simulacro; tampouco poderia ser definida inteiramente como uma pós-territorialidade, no sentido único da superação das formas físicas e geográficas do espaço. Melhor seria defini-la como a substituição destas por uma forma informativa digital e transorgânica, cujos elementos constitutivos são as tecnologias informativas digitais, os ecossistemas informativos elaborados pelos sistemas informativos geográficos e territoriais e as redes sociais, compostas pela fusão de elementos inteligentes e pelas formas híbridas do dinamismo das linguagens transorgânicas (p. 291).

Essa lógica reticular, hologramática e conectiva, integra tecnologias analógicas e digitais, constituindo ambientes híbridos, fluidos, interligados por rede de relações que se estabelecem dinamicamente no viver e no conviver. Em decorrência desse fenômeno, a relação da sociedade com o ambiente, com o conhecimento e com a aprendizagem, bem como com as instituições educacionais, são profunda e constantemente ressignificadas, provocando transformações na educação.

É importante considerar que o habitar atópico¹³, utilizado por Di Felice (2009) para se referir a um relacionar-se, a um comunicar, que se caracteriza pelas interações em rede de diferentes coletivos humanos e não humanos, tecnológicos digitais e territoriais, no âmbito do aprender,

¹³ O habitar atópico “configura-se assim como a hibridação, transitória e fluida, de corpos, tecnologias e paisagens, e como o advento de uma nova tipologia de ecossistema, nem orgânica, nem inorgânica, nem estática, nem delimitável, mas informativa e imaterial” (DI FELICE, 2009, p. 291).

ocorre cada vez mais em contextos multimodais, os quais coengendram a modalidade de educação presencial física e a online; portanto, espaços urbanos e pós-urbanos. É nesse contexto que os atuais sujeitos da aprendizagem desenvolvem-se, constituindo uma cultura própria, em congruência com esse espaço-tempo histórico-social, marcado pela superação da dicotomia e da polarização da natureza dos espaços, das presenças, das tecnologias e das culturas, bem como das modalidades educacionais.

Essa construção teórico-epistemológica e tecnológica, aliada às seções anteriormente apresentadas, apontam para a emergência de pensarmos Metodologias Inventivas e Práticas Pedagógicas Intervencionistas e Agregativas em contextos emergentes na cultura híbrida e multimodal, o que implica também na formação docente.

Conforme apresentamos no início desse artigo, a maior parte dos docentes que atuam no ensino superior teve, ao longo de sua formação inicial, poucas oportunidades para debruçar-se sobre os saberes relativos à docência. Soma-se a esse cenário, como destacam Zabalza (2012), Nóvoa (2011) e Cunha (2010), o fato de que a maioria dos processos de formação docente encontra-se estruturada a partir da lógica da racionalidade técnica, que dicotomiza teoria e prática, mantendo ainda uma abordagem excessivamente disciplinar do conhecimento e a centralidade dos processos de ensino e de aprendizagem no professor. Os cenários emergentes trazem como desafio, portanto, repensar os processos de formação docente, possibilitando, aos professores, a vivência de outras lógicas de ensinar e de aprender e de construir novos saberes sobre a docência.

Tardif (2014) propõe que o exercício da docência envolve, pelo menos, quatro conjuntos de saberes, conforme abaixo elencado.

- Os saberes disciplinares correspondem ao conjunto de saberes que compõe o campo específico de cada área do conhecimento, como Linguagem, Biologia, Música, dentre outros.
- Os saberes curriculares relacionam-se aos modos de ser das escolas, envolvendo, dentre outros, a definição de objetivos

de aprendizagem, a organização curricular e as opções metodológicas que perpassam as práticas pedagógicas.

- Os saberes experienciais decorrem da prática profissional de cada professor, na interação com seus pares e com os estudantes. Pimenta (2012) amplia os saberes da experiência ao incluir também aqueles que provêm das experiências de cada professor em suas vivências enquanto estudante.
- Os saberes da formação profissional são compreendidos como os saberes que foram construídos pela reflexão sobre a prática educativa a partir de pesquisas desenvolvidas nas Ciências da Educação e da Pedagogia.

Santos (2015) realiza uma releitura dos saberes propostos por Tardif, ampliando-os para o contexto da educação online. A autora propõe que articular os saberes oriundos de diferentes matizes e áreas de conhecimento constitui os “saberes em rede”, fundamentais para a docência contemporânea. A autora (2015) entende, também, que as formas de comunicação emergentes, que incluem a competência de comunicar-se em rede por meio de materiais interativos e hipermidiáticos, por ela intitulados como saberes da cibercultura, ampliam os saberes necessários para a docência. Segue propondo a necessidade de saberes relacionados à mediação online, que envolve, dentre outros, criação de conteúdos, a pesquisa e práticas comunicacionais que são mediadas por tecnologias digitais.

Os saberes curriculares, para Santos (2015), além dos saberes específicos da área, contemplam o trabalho colaborativo, competências relacionadas a gerir dispositivos de aprendizagem. Por fim, há os saberes e a mediação online, que compreendem o desenvolvimento de práticas comunicacionais mediadas por interfaces de redes sociais, pela criação de conteúdos e narrativas, a articulação entre teoria e prática pedagógica, o exercício da pesquisa, da reflexão e da **formação**.

Tendo presente os contextos emergentes apresentados anteriormente, é preciso refletir se os saberes propostos por Tardif (2014) e

Santos (2015) permanecem atuais e suficientes para os novos contextos educacionais que se desenham.

Desafios ainda maiores

No percurso do desenvolvimento deste capítulo, em diferentes momentos, problematizamos aspectos que envolvem a pedagogia universitária em contextos emergentes na cultura híbrida e multimodal. Nesse processo, evidenciamos alguns dos desafios contemporâneos que se apresentam às universidades e, conseqüentemente, à formação docente.

Entretanto, desafios ainda maiores se pronunciam no campo do “mercado” universitário. Um deles se refere ao crescente movimento de empresariamento do ensino superior - evidenciado pela aquisição de faculdades e universidades brasileiras por grandes grupos econômicos estrangeiros e também nacionais - , com uma aposta no ensino padronizado e massificador, de grande escalabilidade e, portanto, de baixo custo. Nessa estratégia, frequentemente, o fator econômico prevalece em relação ao pedagógico, ignorando as novas epistemologias e teorias educacionais. Vinculada a essa visão de educação como “mercado”, na qual o aspecto econômico sobrepõe-se ao pedagógico, está a uberização da educação, o que resulta na precarização do trabalho docente, indo na contramão de uma perspectiva ecossistêmica de educação.

Como desafio, relacionado à legitimação da universidade como a principal formadora de profissionais para a sociedade, está o contínuo movimento, iniciado por grandes corporações de origem norte-americanas - vinculadas, principalmente, à área da computação - , de desvalorização do diploma universitário, uma vez que esse já não é uma exigência para contratação.

Frente a esses desafios, entendemos a emergência de repensar a universidade, a sala de aula, a aula universitária e, com ela, as metodologias e práticas pedagógicas desenvolvidas, bem com a formação do professor do ensino superior. Isso exige novas compreensões para uma Educação que se

faz em um movimento de associação entre AH e ANH, em contexto híbrido e multimodal, a partir de uma epistemologia reticular, conectiva e atópica.

É importante considerar, ainda, que a configuração dos ECHIMs precisa emergir a partir das observações e reflexões sobre o cotidiano dos sujeitos que aprendem na contemporaneidade, sobre a forma como configuram o seu viver e conviver, marcados pelo avanço tecnológico e por outras socialidades que vêm sendo construídas. Interessa-nos compreender o que essas mudanças podem significar para a educação e, portanto, para a pesquisa em educação.

Referências

BERSCH, Maria Elisabete. **Formação continuada de professores: gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

CORAZZA, Sandra. Dedicatório de criação: aula cheia, antes da aula. In: XVI ENDIPE. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, Campinas. **Anais [...]**. Campinas, UNICAMP, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0023s.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A. I. L. F (Org.) **Convergências no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149. Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/endipec/livros/Livro_4.PDF. Acesso em: 30 mar. 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018.

DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar**. São Paulo: Annablume, 2009.

ESCÓSSIA, Liliana da.; KASTRUP, Virgínia. O conceito de coletivo como superação da dicotomia indivíduo/sociedade. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 295-304, maio/ago. 2005.

FAGUNDES, Lea da Cruz; SATO, Luciane Sayuri. MAÇADA, Débora. Projeto? O que é? Como se faz? In: FAGUNDES, Lea da Cruz; SATO, Luciane Sayuri.

MAÇADA, Débora. **Aprendizes do Futuro**: as inovações começaram! Coleção Informática para a mudança na Educação. Brasília: MEC, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Didática do Ensino Superior**. Rio de Janeiro: Atlas, 2012.

KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Ediarado. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2015.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. *In*: KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Sílvia; PASSOS, Eduardo. **Políticas da Cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. *In*: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (orgs). **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2009.

LATOUR, Bruno. Cogitamos. **Seis cartas sobre as humanidades científicas**. São Paulo: Editorial 34, 2016.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. São Paulo: EDUSC, 2012.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATURANA, Humberto Romesín. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

NÓVOA, Antonio *et al.* Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com Antonio Nóvoa. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 533-543, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: out. 2014.

OLIVEIRA, Terezinha. Origem e memória das universidades medievais. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 23, n. 37, p.113-129, jan./jun. 2007.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-learning e u-learning**: novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto: Afrontamentos, 2002.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Portugal: Whitebooks, 2015.

SCHLEMMER, Eliane. Games e Gamificação: uma alternativa aos modelos de EaD. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 19, p. 1-12, 2016.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 42, 2014.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz. A Tecnologia-conceito ECODI: uma perspectiva de inovação para as práticas pedagógicas e a formação universitária. In: VII CONGRESSO IBEROAMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 2012, Porto, Portugal. **Anais [...]**. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012.

SCHLEMMER, Eliane. Hibridismo, Multimodalidade e Nomadismo: codeterminação e coexistência para uma Educação em contexto de ubiquidade. In: MILL, Daniel; REALI, Aline (org.). **Educação a distância, qualidade e convergências**: sujeitos, conhecimentos, práticas e tecnologias. São Carlos: EdUFSCar, 2016, v. 1, p. 61-85.

SCHLEMMER, Eliane. Inovações? Tecnológicas? Na educação. In: MILL, Daniel Ribeiro; PIMENTEL, Nara Maria (org.). **Educação a Distância**: desafios contemporâneos. São Carlos: EDUFcar, 2010, v. 1, p. 71-90.

SCHLEMMER, Eliane. Projeto de aprendizagem gamificados: Uma metodologia inventiva para a educação na cultura híbrida e multimodal. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 1, p. 42-69, jan./abr. 2018.

SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; LA ROCCA, Fabio. L'Espace de coexistencehybride, multimodal, pervasif et ubiquitaire: lequotidien de l'éducation à lacityenneté. **Educação Unisinos** (Online), v. 20, p. 297-306, 2016.

SCHLEMMER, Eliane; CHAGAS, Wagner Santos; SCHUSTER, Bruna. Games e gamificação na modalidade EAD: da prática pedagógica na formação inicial em pedagogia à prática pedagógica no ensino fundamental. IV SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO E XII ENCONTRO DE PESQUISADORES EM CURRÍCULO, 2015, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: PUCSP, 2015.

SCHLEMMER, Eliane; LOPES, Daniel de Queiroz. **Educação e cultura digital**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2014. v. 1. 65p.

SCHLEMMER, Eliane; MORETTI, Gaia; BACKES, Luciana. Spazi di convivenzaibrida e multimodale: ipotesi e sfide per l'apprendimento. **QWERTY - Rivistainterdisciplinare di tecnologia, cultura e formazione**, v. 10, p. 78, 2015.

SCHLEMMER, Eliane. Gamificação em contexto de hibridismo e multimodalidade na educação corporativa. **Revista FGV Online**, v. 5, p. 26-49, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente Incorporada: Ciências Cognitivas e Experiência Humana**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VARELA, Francisco. **Conhecer: as Ciências Cognitivas, tendências e perspectivas**. Instituto Piaget: Lisboa, 1990.

ZABALZA, Miguel. Conducta Responsable en Investigación Y Docencia. *In*: AUDY, N. J.; MOROSINI, M. **Inovação, Universidade e Integridade na Pesquisa**. Porto Alegre: EdPUCRS, 2012. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0179-7.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E GESTÃO ACADÊMICA: OS DESAFIOS DOS CONTEXTOS EMERGENTES

MARIA DE FÁTIMA CÓSSIO¹

Introdução

Ao discutir a gestão acadêmica na Educação Superior, no atual contexto, é imperioso compreender as transformações sofridas no conceito e nas práticas de gestão, provocadas pela perspectiva da Nova Gestão Pública (NGP), na esteira das mudanças no papel e nas funções do Estado, vinculadas ao projeto, sempre renovado, de globalização neoliberal, cuja configuração e abrangência atingem patamares nunca vistos, tornando-se, como assinala Dale (2004, 2010), um projeto efetivamente global, que necessita de novas ferramentas de análise.

A NGP apresenta-se como uma forma de modernização da gestão no intuito de superar a visão técnico-burocrática weberiana, considerada ineficaz, onerosa e inadequada aos tempos atuais. Nesse sentido, a gestão pública em nada difere da gestão privada, assumindo, em praticamente todos os aspectos, os mesmos princípios, critérios e propósitos das corporações lucrativas, visando, sobretudo, atingir indicadores de eficácia e eficiência, em sintonia com padrões de competitividade entre os servidores

¹ cossiofatima13@gmail.com

e a concorrência entre setores, na busca por alcançar mais resultados com menos tempo e menor número de pessoas. Em suma, assume a lógica privada no setor público. Por óbvio, não há nada de errado em se desejar mais eficiência neste setor, pois isso repercute em serviços de mais qualidade à população. O que está em causa é a perspectiva gerencial da NGP, que torna difusas as fronteiras entre o público e o privado, contribuindo, ao lado da Governança², com um novo papel e com novas funções do Estado e, portanto, da gestão pública.

Aliado a esse processo, percebem-se movimentos potentes no sentido de acirramento da visão conservadora em vários setores das sociedades, não raro vinculados a perspectivas religiosas - denominadas, por Apple (2013), “modernização conservadora” - , as quais incidem fortemente sobre o tipo de conhecimento válido e, portanto, sobre a ciência, a política, a filosofia e outras áreas humanas e sociais, alterando e confundindo ideias, papéis na sociedade, conceitos e concepções de mundo.

Em alguns momentos, os discursos (neoliberal e neoconservador) são contraditórios entre si na medida em que, para os neoliberais, as questões de ordem moral e religiosa não são importantes, o que importa é a exploração do lucro e, para os neoconservadores, imperam padrões e costumes baseados em um tipo particular de individualismo, ou seja, as próprias crenças. Mas, em geral, parecem conviver bem e apresentam sérios riscos à democracia na medida em que procuram impor suas visões de realidade.

Apple (2013) destaca que a forma como esses movimentos religiosos e essas identidades são trazidos para uma aliança com reconstruções econômicas neoliberais não é algo irrelevante. Os desafios para a nossa concepção de democracia terão efeitos duradouros (KINITZ *apud* APPLE, 2013, p.353).

Neste artigo, aborda-se o contexto geral que estão produzindo transformações na gestão da universidade e os desafios a ela impostos/

² Governança é uma visão que emerge para sumarizar o movimento de influências e de transformações significativas supranacionais sobre os Estados e no que concerne às implicações dessas configurações em áreas tradicionalmente consideradas prioritárias de atuação e responsabilidade do Estado (CÓSSIO, 2015).

propostos, bem como algumas alternativas sugeridas para a manutenção dos princípios que fundamentam uma instituição pública.

Nesse sentido, inicia-se com a discussão sobre as mudanças no papel do Estado e suas implicações para a Educação Superior; posteriormente, analisa-se o novo modelo de gestão acadêmica; e, por fim, anunciam-se algumas ações em desenvolvimento na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), entendidas como formas de resistência contra-hegemônicas.

As mudanças no papel do Estado e as implicações para a Educação superior

O papel do Estado tem se alterado consideravelmente nas últimas décadas em nível mundial, percebido, de forma mais visível, pelo seu afastamento em relação à implementação de políticas sociais, provocando o agravamento das desigualdades, especialmente nos países de capitalismo tardio como o Brasil. Embora seja possível verificar alguns períodos e algumas medidas de recuperação do papel do Estado na formulação e no provimento de políticas públicas no país, a lógica hegemônica, em escala global, é a do Estado enxuto para o social.

A reorientação do papel do Estado como uma “nova ordem mundial” pode ser compreendida a partir da análise da reestruturação capitalista, iniciada na década de 1970, nos países centrais como resposta à crise fiscal, colocando em questão os modos de administração e de produção taylorista/fordista e o modelo de Estado keynesiano, forte e provedor.

A proposta para o enfrentamento da crise e a manutenção do capitalismo apoia-se na globalização das relações comerciais, na liberdade e flexibilização do mercado e nos modelos de administração voltados ao lucro, à competitividade e à concorrência. Mas é na ideia original de Estado mínimo que se concentra o maior esforço dos defensores desse projeto. Argumentam que o Estado provedor seria um dos causadores da crise - em decorrência dos gastos elevados realizados para atender às demandas da

população por políticas sociais - e que o seu papel regulador da economia teria atrapalhado o livre andamento do mercado (PERONI, 2015).

Para Robertson e Verger (2012, p.1137), as instituições do Estado foram reestruturadas com três objetivos principais: fazer com que o Estado servisse aos interesses dos negócios; remodelar suas operações internas sob a linha dos negócios; reduzir a exposição do governo à pressão política do eleitorado. Em círculos relacionados à política e ao desenvolvimento econômico, esse conjunto de ideias veio a ser conhecido como *Consenso de Washington* (WILLIAMSON, 1993).

Esses objetivos, de acordo com os autores, foram traduzidos em novos discursos e novas estratégias de gestão, levando Hood (1991) a cunhar a expressão “Nova Gestão Pública” (NGP) para se referir a um conjunto de fatores que envolvem: metas de desempenho, transferência do gerenciamento para os gestores, especificação de padrões e indicadores, alocação de recursos regida por resultados, auditoria e terceirização de uma série de atividades que haviam sido uma parte central do setor público.

Dale (2010) ressalta que a configuração atual da globalização neoliberal trouxe novos desafios, sendo preciso utilizar outras ferramentas, diferentes das usadas até então, para compreender conceitos como Estado, sociedade e educação.

A mudança de ênfase e de expectativas da educação sob a ordenação neoliberal dos problemas centrais criou desafios completamente novos e distintos para a educação. Estes parecem não poder ser enfrentados facilmente por meio de formas de escolaridade que vingavam vinte anos atrás. Um fluxo de documentos de organizações internacionais enfatiza a necessidade de mudanças radicais, por exemplo, de “ensino para aprendizagem” no cerne do empreendimento educacional, uma mudança de conteúdo para competências (mais particularmente o programa PISA) e a necessidade de aprendizagem ao longo da vida. Ou seja, a educação tal como ofertada e praticada sob as condições da modernidade não é suficiente para as exigências do presente e deve ser radicalmente reformada (DALE, 2010, p. 1117).

Essa conjuntura desempenha papel determinante no processo de redefinição do setor em diferentes países, orientando algumas tendências mundiais verificadas nas reformas da Educação Superior. As tendências mais evidentes são: a expansão quantitativa, tanto de matrículas quanto de instituições; a crise do financiamento, que universalizou as dificuldades financeiras e gerou condições mais propícias à ampliação dos processos de privatização, terceirização e parcerias público-privadas.

Tais tendências sinalizam para o realinhamento da Educação Superior, ajustando-se ao atual modelo de sociedade que, por sua vez, vem acarretando novas exigências à universidade, muitas delas contraditórias entre si e de natureza bastante complexa. Elas dizem respeito à necessidade de maior escolarização, em razão do aumento da competitividade e das inovações e transformações do estágio atual do capitalismo, às novidades no mundo do trabalho, às exigências de maior eficiência e produtividade e às mudanças no plano cultural e social.

Assim, desde a década de 1990, o Brasil vem implementando reformas na Educação Superior que alteram flagrantemente o papel da universidade na sociedade, o que ocorre devido a esforços para transformá-la em uma “organização social”, conceituação duramente questionada por seu caráter privatista e operacional³, agravado, nos anos recentes, por medidas de contenção de gastos e de alterações políticas.

De acordo com Dourado, Catani e Oliveira (2003),

na perspectiva de reestruturação capitalista em curso, a universidade administrada passa a ser entendida como *locus* da formação de profissionais. Nesse sentido, compete à universidade contribuir significativamente com a produção de mais-valia relativa, ou seja, ela deve formar profissionais e gerar

³ Marilena Chauí (2001) utiliza a designação de *universidade operacional* ao referir-se à proposta de transformar as IFES em organizações sociais, sujeitas à lógica de mercado, submetidas a contratos de gestão, avaliadas por índices de produtividade, calculadas para serem flexíveis, enfim, organizadas por normas e padrões alheios ao conhecimento e à formação intelectual

tecnologia e inovações que sejam colocadas a serviço do capital produtivo. Nessa ótica capitalista, só é produtiva a universidade que vincula sua produção às necessidades do mercado, das empresas e do mundo do trabalho em mutação, ou seja, subordina sua produção acadêmica formal e concretamente às demandas e necessidades do mercado e do capital (p.19).

É flagrante a sintonia verificada entre as medidas nacionais que reorientam a Educação Superior e as tendências mundiais assinaladas anteriormente.

A primeira tendência, referente à expansão quantitativa, tanto de matrículas quanto de instituições, em resposta à demanda por mais vagas no ensino superior gerada tanto pela população, que reconhece a necessidade de maior escolarização, quanto pelo mercado, está longe de superar o elitismo, na medida em que, de acordo com o Censo da Educação Superior/INEP/2017, somente 18,1% dos jovens de 18 a 24 anos estão matriculados no ensino superior, sendo que a meta prevista pelo PNE é de 33% até 2024. Na América Latina, a Argentina e o México já atingiram a massificação, mas estão muito distantes dos Estados Unidos, da Europa e de alguns países asiáticos que tendem à universalização, pois mais da metade de sua população em idade própria chegou à Educação Superior.

Verifica-se que a ampliação das vagas vem ocorrendo majoritariamente pela via da iniciativa privada. Têm-se, dessa forma, um crescimento quantitativo das instituições privadas, (87,9%), especialmente as não universitárias de pequeno porte, em sua maioria com menos de mil alunos, muitas delas com caráter marcadamente comercial e combinado com um modelo de qualidade e gestão gerencial, preocupante do ponto de vista acadêmico. Entretanto, o questionamento quanto à qualidade apresenta sentidos diferentes para a academia e para o mercado. No atual contexto, parece ser esse mesmo o modelo almejado pelo mercado, ou seja, uma formação menos exigente, porém mais rápida e adequada às demandas imediatas, distante do pensamento original, autônomo e reflexivo per-

seguido pela formação que se pretende qualificada academicamente e capaz de contribuir com a vida social e econômica da nação.

Diretamente relacionada às duas tendências anteriores, uma terceira é a que se refere à crise do financiamento, em decorrência da reforma do Estado e da redefinição do seu papel. Ao assumir a função de regulador e avaliador da Educação Superior, e não mais de seu principal provedor, o Estado reduz o seu papel de financiador direto devido à alegação, por parte dos reformadores, de que a universidade de pesquisa, modelo humboldtiano adotado pelas universidades brasileiras, especialmente pelas públicas, é muito cara e não de todo necessária aos propósitos da formação profissional, que é o que importa de imediato ao mercado. Essa argumentação está em consonância com as proposições do Banco Mundial (2011), quando recomenda que o sistema de Educação Superior dos países periféricos deve contar com poucas universidades de pesquisa, algumas universidades de formação profissional, institutos isolados e centros vocacionais e/ou de formação técnica de curta duração.

A reforma mundial da Educação Superior atende também ao princípio da internacionalização. Tal tendência resulta da exigência de mobilidade, colaboração e ampliação acadêmica. Surge daí a necessidade de comparabilidade referida à qualidade segundo padrões objetivamente aceitos e da compatibilização de currículos e programas, exigindo a criação de mecanismos internacionais de controle e a padronização do conceito de qualidade (estabelecidos pelos organismos multilaterais).

Uma vez que mecanismos e critérios de aferição de qualidade seriam definidos por agências e organismos multilaterais compostos pelos países ricos, é de se imaginar que poucas instituições de ensino superior dos países em desenvolvimento corresponderão aos padrões exigidos, ficando o mercado educacional dominado por aqueles que atendem aos critérios, ou seja, pelos próprios elaboradores e definidores da qualidade internacional.

Experiências desse tipo já podem ser verificadas no Brasil pela compra de ações de instituições brasileiras por redes internacionais de

instituições de ensino superior e pela proliferação de instituições desse tipo que oferecem educação a distância.

As tendências mundiais são complementadas pela avaliação externa, ou seja, pelos mecanismos de controle do Estado para aferir a adequação institucional aos propósitos da reforma. Nesse sentido, ampliam-se os mecanismos internos de avaliação das instituições e prolifera-se a publicização de *rankings* internacionais para aferição da qualidade da Educação Superior.

Assim, pode-se inferir que, pela via da diversificação, o Estado resolveria, em tese, o problema do acesso à Educação Superior, cuja demanda tem aumentado nos últimos anos, sem, no entanto, ter de provê-la integralmente; pela diferenciação das fontes de financiamento e incentivo à produtividade e à concorrência entre as instituições, tornaria a universidade mais qualificada e competitiva no mercado educacional nacional e mundial, além de mais atrativa aos jovens e ao mercado empregador; pela avaliação externa, garantiria que os pressupostos orientadores da “qualidade” fossem perseguidos, caso contrário, a universidade sofreria a punição social pela incompetência.

Por fim, como uma tendência que pode se alinhar à perspectiva econômica, mas tem origem e concepções próprias, de modo que terá impactos na Universidade, é possível assinalar a “modernização conservadora”, tratada por Apple (2013) quando alerta:

se concentrar apenas nesses movimentos ideológicos e econômicos não é suficiente, uma vez que existem outros desafios substanciais ao ensino superior e ao seu conteúdo e práticas que estão sempre ocorrendo abaixo da superfície da nossa usual atenção. Isto está relacionado a um dos elementos da modernização conservadora que mencionei anteriormente – religiosos conservadores populistas autoritários. Embora este conjunto de movimentos possa não estar presente em todas as nações, tornou-se cada vez mais poderoso, não só no que nós (às vezes muito arrogantemente) chamamos de “mundo em desenvolvimento” e em nações onde as tensões religiosas são poderosas,

mas também em lugares que tendem a se ver como o “centro” da reforma do ensino superior, como os Estados Unidos (p. 351-352).

Entretanto, tais movimentos não estão ocorrendo sem tensionamentos internos e externos à universidade.

Internamente, por um lado, podem-se verificar resistências por parte de pesquisadores, docentes e estudantes quanto à mercadorização da universidade, à reconfiguração do seu papel e de seus fins e ao gerencialismo dos processos de gestão a que se vê submetida, por meio da publicização de pesquisas, eventos, debates, construção de práticas alternativas (curriculares e de gestão) e de políticas consistentes de inclusão (cotas e permanência).

Externamente, notam-se diferentes setores/atores da sociedade civil e do mercado (nacional e internacional) incidindo nas políticas para a Educação Superior, mas, ao mesmo tempo, visualiza-se a necessidade de a universidade atentar para as alterações no mundo do trabalho e para as novas exigências de formação profissional, com a necessária inserção de cursos e formatos diferentes dos tradicionalmente oferecidos, bem como para as demandas dos grupos que atualmente estão acessando a Universidade, tornando-a mais plural e culturalmente diversificada, necessitando, portanto, reorientar currículos e práticas pedagógicas.

Sabe-se que, no período de 2003 a 2016, as políticas de acesso à universidade ampliaram-se de forma considerável, tanto por meio da política de cotas (sociais, étnico-raciais, para pessoas com deficiência) quanto por meio do financiamento estudantil (FIES, PROUNI), assim como foram incentivadas as políticas de assistência estudantil, visando à permanência. Entretanto, as questões do acesso e da permanência continuam sendo grandes desafios a serem enfrentados pela Educação Superior no Brasil, especialmente após o retrocesso sofrido com a Emenda Constitucional 95, a qual instituiu um novo Regime Fiscal, estabelecendo um “teto de gastos”, afetando as políticas públicas e, logicamente, a educação, com a redução de investimentos no setor.

Em síntese, pode-se verificar que as tendências mundiais de reforma da Educação Superior, baseadas nas novas demandas do contexto atual, têm tido reflexos inegáveis nas políticas brasileiras implementadas para esse nível de educação. Entretanto, a fórmula proposta não é a única e, provavelmente, não responderá a todas as crises a que a Educação Superior se vê submetida, posto que os caminhos assinalados distanciam ainda mais a universidade de sua missão pública e da educação como um direito a ser disponibilizado para todos, convertendo-a em um “negócio” que tem como “produto” o conhecimento, produzindo uma identidade universitária difícil de ser reconhecida.

É importante que as mudanças e a inovação na universidade venham acompanhadas de uma profunda reflexão sobre as repercussões, nos sujeitos e na sociedade, dos conhecimentos que produz e veicula. Uma reforma democrática da Educação Superior terá de contemplar o debate sobre as relações entre conhecimento, contexto social e poder, definindo claramente qual é o seu papel social.

O novo modelo de gestão universitária: efeitos na gestão acadêmica e no trabalho docente

A recente redefinição da universidade, orientada por novos parâmetros de eficiência na gestão, vem apresentando uma remodelagem organizacional no sentido de torná-la mais “ágil, eficiente e produtiva”.

Sob o argumento de modernização da máquina pública, com o intuito de torná-la mais efetiva e eficaz, as instituições das diferentes esferas de governo são instadas a adotar padrões de organização e funcionamento próprios da área privada, dentre eles a noção de rentabilidade, competitividade e concorrência, desfigurando, em alguns casos, o próprio papel institucional e suas funções (CÔSSIO, 2018, p. 69).

Esta remodelagem, como já referido, está alicerçada na concepção de NGP, cujo modelo gerencial atinge todas as esferas da administração pública, inclusive a Universidade.

A reforma gerencial visa adotar, no setor público, o modelo organizacional e de gestão utilizado pelas grandes corporações da iniciativa privada; ou seja, busca inserir, na raiz do sistema público, conceitos e práticas voltados à eficiência, à eficácia, à competitividade, à administração por objetivos, à meritocracia e às demais concepções oriundas de um meio em que a finalidade é a obtenção de lucro e que, portanto, dispensa pouca atenção para as finalidades sociais (CÓSSIO, 2018, p. 68).

Os pilares sobre os quais se sustenta o modelo de universidade gerencial, identificado pela forma de gestão que assume, são basicamente a flexibilização e a avaliação. Para Harvey (2014, p. 140), a atual face do capitalismo apoia-se “na flexibilização dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”, caracterizando-se por uma “acumulação flexível”.

A intensidade das mudanças tem surpreendido grande parte das instituições, especialmente aquelas que, historicamente, adotam o modelo clássico de universidade, mais preocupadas com a manutenção da qualidade, do prestígio e do cultivo de conhecimento culturais e científicos, com o incentivo à pesquisa e às atividades comunitárias e sociais.

Sguissardi (2003) denunciou o movimento nacional de mudança do sistema de educação superior - orientado pelas alterações nas formas de gestão - como parte de um projeto mundial de reforma, protagonizado pelos organismos multilaterais de crédito (FMI, BM, BID), a serviço dos países hegemônicos. Tal movimento tem desencadeado, segundo o autor, o processo de reconfiguração da Educação Superior e do *ethos* universitário, construindo um modelo centrado na heteronomia, em que os setores externos, principalmente os produtivos, têm cada vez mais poder na definição da missão, da agenda e dos produtos das universidades.

Sguissardi argumenta que a questão central para pensar o presente e o futuro da universidade não é mais buscar argumentos para provar a impertinência tanto das mudanças nas políticas econômicas e no papel do Estado quanto na Educação Superior, mas passa a ser

como fundamentar uma política de Educação Superior que, primeiro, resista à avalanche neoliberal para estancá-la; segundo, sem voltar a formas anacrônicas do passado, organize e execute ações que façam da universidade um efetivo direito público da cidadania, acessível a todos, como parte de um Estado não privatizado. Enfim, como instaurar ou re-instaurar o *ethos* acadêmico que está desaparecendo diante da mercantilização da Educação Superior? (2003, p.221)

Esse quadro vem produzindo efeitos de subjetivação muito nítidos: coage os atores envolvidos a desenvolverem suas atividades sob uma dinâmica de “competição administrada”, o que impõe rivalidades entre instituições, e, dentro de uma mesma instituição, entre cursos, grupos e pessoas (professores e alunos) na busca por verbas de projetos e de pesquisas, bem como por sucesso.

A concepção produtivista, que tem criado novas formas organizacionais, apresenta como algumas de suas consequências para a gestão universitária e para o trabalho docente: a subordinação do trabalho acadêmico aos instrumentos de aferição definidos pelo Estado avaliador; uma lógica de competitividade interna e externa, levando em conta os princípios do mérito e dos resultados; a assimilação dos parâmetros de mercantilização da Educação Superior; e, por fim, a perda ou a redução da autonomia da universidade e dos professores em geral.

Os riscos para a configuração do trabalho do docente universitário neste paradigma são evidentes, na medida em que as bases pedagógicas que sustentam suas ações são frágeis e, portanto, mais suscetíveis a intervenções externas.

Cunha (2010, p.30) alerta para esse fato, salientando que, como

a pedagogia universitária é um campo epistemológico inicial e ainda frágil, estabelece-se um certo vácuo que favorece o impacto que as políticas públicas têm tido na definição dos conhecimentos legitimados que o professor universitário

deve alcançar para ser reconhecido profissionalmente, com fortes repercussões sobre sua carreira profissional.

Uma das formas de resistência contra a política reformadora na Educação Superior pode situar-se no fortalecimento dos professores por meio de ações institucionais que contemplem a formação pedagógica que os auxilie, conforme ressalta Cunha (2010), a construir saberes para uma docência emancipatória e que, por sua vez, possa contribuir no fortalecimento institucional para o enfrentamento das mudanças.

As novas formas de gestão que estão em curso em boa parte das universidades brasileiras são decorrentes das modificações nos processos de produção e de acumulação do capital, as quais produzem demandas concretas nas comunidades visando ao atendimento imediato de formação profissional para o processo produtivo, assim como incidem na reorientação das políticas para a Educação Superior.

Apesar das repercussões e da incidência desses fatores na reorientação dos fins e das formas de gestão da universidade, o modelo gerencial não pode ser entendido como o único projeto e a única forma de gestão possível para universidade; ao contrário: trata-se de um contexto e de um período propícios à análise dos processos e rumos da gestão nas universidades, no sentido de evidenciar possibilidades emancipatórias. Acredita-se que não há uma forma de gestão absolutamente democrática e emancipatória, ou exclusivamente reguladora e conformada aos dispositivos externos, notadamente do mercado, mas opções que podem ser feitas em favor de mais emancipação ou de mais regulação, dependendo das condições da própria instituição, ou seja, dependendo da maneira como esta se percebe no contexto social e da forma como seus atores escolhem atuar, podendo ser criados espaços mais emancipatórios e autônomos na tomada de decisões, resguardando os princípios de relevância e pertinência social.

Gestão acadêmica local: resistências e possibilidades

Para Cunha (2017), a Educação Superior pública tem compromisso com a maioria da população que a sustenta, e o conhecimento que produz deve ter o compromisso social como referente, além da realização pessoal do aluno. Isso significa que a democratização faz-se pela compreensão de conhecimento, atravessada por uma ética coletiva do bem comum.

Nessa mesma perspectiva, Santos (2004) entende que a injustiça social contém, no seu âmago, uma injustiça cognitiva. Acredita na “Ecologia de saberes”, a qual, segundo ele, constitui-se no conjunto de práticas que promovem uma nova convivência ativa de saberes na perspectiva de que todos eles, incluindo o saber científico, poderão ser enriquecidos. Implica uma vasta gama de ações de valorização de conhecimentos (científicos e outros, práticos, úteis), cuja partilha serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas, convertendo a Universidade em um espaço público de interconhecimento (pluriversidade).

Gerir a educação e, nesse caso, o ensino de graduação na universidade não se resume a organizar, normatizar, prover e avaliar; pressupõe a condição política de intermediar os conflitos em torno de interesses, necessidades e expectativas, em favor de programas e ações, pactuados coletivamente, que promovam um projeto educacional de qualidade para todos, reduzindo as injustiças e as desigualdades.

Nesse sentido, acredita-se que a gestão acadêmica, na perspectiva democrática, constrói-se considerando alguns elementos: a definição de princípios, metas e ações pactuados coletivamente (PDI, PPI, PPC); o planejamento participativo; o acompanhamento das ações planejadas e a avaliação interna e externa do que foi realizado (comunidade acadêmica e sociedade); a reorientação e o replanejamento.

Tendo isso presente, na Pró-reitoria de Ensino (PRE) da Universidade Federal de Pelotas (Gestão 2017-2020), o trabalho é orientado pelos seguintes princípios e objetivos: i) reiterar o papel educativo da Universidade em suas diferentes manifestações e espaços, valorizando o ensino de Graduação,

articulado à Pesquisa e à Extensão; *ii*) radicalizar o princípio da Universidade pública, gratuita e para todos, tendo o ensino de qualidade como sustentação; *iii*) priorizar o debate acerca do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), balizador das demais ações educativas institucionais; *iv*) compatibilizar os documentos institucionais orientadores da política universitária para o ensino de graduação com as demandas acadêmicas, de forma que se tenham condutas norteadoras para o conjunto da instituição, possibilitando tratamento igualitário (Regulamento da Graduação); *v*) valorizar o diálogo, as diferenças e o sentido de pertencimento à Universidade (propostas inclusivas); *vi*) propor Pedagogias Universitárias que favoreçam a construção de identidades docentes diversas e sintonizadas com as diferentes áreas do conhecimento.

Assim, desde o primeiro momento, buscou-se compreender os nexos institucionais existentes entre os documentos orientadores da política universitária (PPI, PDI, Regulamento de Graduação), as rotinas acadêmicas e as demandas cotidianas dos cursos. Evidenciaram-se alguns descompassos, sobretudo com relação à desatualização dos documentos frente às mudanças na legislação educacional e às necessidades dos estudantes, os quais impulsionaram a equipe da Pró-reitoria a propor, junto à comunidade acadêmica, a discussão sobre o PPI e sobre o Regulamento do Ensino de Graduação, visando torná-los mais adequados às perspectivas de flexibilização curricular, ampliação formativa e mobilidade acadêmica, bem como à perspectiva da diversidade e inclusão.

Em relação ao Regulamento de Graduação, que possui uma natureza operacional e refere-se ao cotidiano acadêmico, o texto foi inicialmente proposto pela equipe da PRE, composta por profissionais indicados por cada uma das quatro coordenações (Registros Acadêmicos, Ensino e Currículo, Pedagogia Universitária e Programas de Educação a Distância). O texto preliminar foi apresentado em reunião geral com as direções das 22 unidades acadêmicas e das 96 coordenações de cursos, momento em que a metodologia de trabalho foi esclarecida. A seguir, enviou-se o texto para todas as unidades, a fim de que fosse analisado pelos segmentos da comunidade, retornando à PRE com sugestões, destaques e supressões.

As contribuições foram inseridas no texto-referência, o qual foi apresentado em três reuniões com as unidades (agrupadas por área) e em duas reuniões abertas. Esse processo estendeu-se por oito meses e, por fim, o documento revisado foi enviado ao Conselho Coordenador de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cocepe) para aprovação.

Após a aprovação, a PRE realizou o processo de capacitação dos servidores dos colegiados de curso no sentido de garantir a materialidade das decisões coletivas.

No que se refere ao Projeto Pedagógico Institucional (PPI), atualizado em 2001, constatou-se que necessita ser mais adensado, refletindo de maneira mais explícita as concepções de: educação, ensino superior, sociedade almejada, sujeito que se pretende formar, papel da UFPel no contexto regional e local, além de abordar os referenciais políticos, sociais e filosóficos que balizam as escolhas assumidas. Em 2017, constituiu-se um grupo de trabalho por adesão, com representantes de diretores, coordenadores de curso, servidores técnico-administrativos e estudantes, para iniciar as discussões. A partir desses encontros, definiram-se a metodologia de trabalho e os procedimentos a serem adotados para a ampliação da participação. A decisão inicial foi a de aprofundamento teórico sobre as concepções mais amplas, a partir de discussões com pesquisadores/professores que apresentassem conhecimento e produção em cada área. Assim, foram realizadas duas conferências em 2017, uma com a professora Maria Beatriz Luce e outra com a professora Maria Isabel da Cunha, e, em 2018, uma conferência com o professor Boaventura de Sousa Santos, o qual recebeu, na ocasião, o título de doutor *honoris causa* pela UFPel e pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Tais debates estão subsidiaram a elaboração de um documento-base que será submetido à apreciação dos pares, em eventos a serem realizados durante o ano de 2020.

Na perspectiva inclusiva, o acesso à Universidade tornou-se mais democrático desde a política de cotas, expressa pela Lei 12.711/2012. Na UFPel, a política é ampliada com processos de ingresso específicos, por meio de edital de seleção para Indígenas e Quilombolas, Refugiados e Migrantes

Senegaleses, bem como para os municípios integrantes do Corede Sul que estão vinculados ao programa de desenvolvimento regional. A Universidade aderiu ao Sisu como forma de ingresso, mas possui um programa seriado, o Programa de Avaliação da Vida Escolar (PAVE), que acompanha a trajetória escolar dos estudantes do ensino médio da região. A distribuição das vagas novas é de 80% para o Sisu e 20% para o PAVE; destes, 75% das vagas são destinadas para alunos de escolas públicas. Atualmente está se fazendo um estudo sobre a possibilidade de implantação de um percentual de vagas do Sisu para alunos da região, chamado de Sisu regional, na medida em que se verifica que, para os cursos mais concorridos, há poucos, ou, em alguns casos, não há estudantes da região, colocando em questão o compromisso institucional com o desenvolvimento regional.

As políticas de ampliação do acesso à universidade são importantes, mas não esgotam o sentido de democracia. É preciso democratizar o conhecimento, as suas formas de produção e as relações da Universidade com as diferentes culturas. Nesse sentido, a Universidade tem valorizado sobremaneira a questão da qualidade acadêmica com vistas à permanência. Sabe-se que outros fatores são fundamentais, especialmente aqueles relacionados à assistência estudantil: moradia, alimentação, transporte. Mas, quando os estudantes não se reconhecem no ambiente acadêmico e, não raro, reprovam e evadem, há que se pensar na gestão pedagógica, no ensino propriamente dito.

Assim, criou-se o Programa Institucional de Pedagogia Universitária, a cargo da Coordenação de Pedagogia Universitária (CPU/ PRE), que realiza várias ações, dentre elas a formação pedagógica para professores ingressantes na Universidade, com 40 h/aula de duração e uma programação diversificada. Ao longo do ano, são oferecidos diversos e diferentes espaços formativos: rodas de conversas, cursos de curta duração presenciais e a distância, conferências, café pedagógico e o Seminário de práticas pedagógicas, bem como o espaço de publicações: Repositório de Pedagogia Universitária, com vistas à publicização das elaborações teórico-práticas na graduação. Recentemente foi criado o Grupo de Interlocução Pedagógica

(GIP) em cada unidade acadêmica, com o objetivo de acompanhar e dar suporte ao trabalho docente, desde o planejamento até a avaliação.

A CPU também realiza a formação e o acompanhamento dos coordenadores de curso de graduação em encontros bimestrais, bem como o que se convencionou chamar de mediação pedagógica em situações de conflito entre professores e alunos, coordenações e professores etc. O setor organiza e coordena a Mostra dos Cursos de Graduação para a comunidade, com ampla divulgação dos cursos para os estudantes do ensino médio da cidade e região de abrangência da Universidade.

Ainda referente à permanência estudantil, foi instituído, em 2018, o Programa de Permanência e Qualidade acadêmica, o qual possui um conselho deliberativo, criado por portaria do Reitor para estabelecer as políticas do programa, e um grupo executivo. Este grupo conta com uma equipe de pesquisa que, neste momento, está realizando o mapeamento dos dados disponíveis na universidade a fim de que se possa traçar o panorama geral dos cursos quanto à evasão, reprovação e retenção. De posse dessas informações, será possível visualizar a realidade da instituição e, coletivamente, traçar estratégias para qualificar as ações e reduzir os índices desfavoráveis. A pesquisa institucional deverá ser permanente a fim de manter os dados atualizados por meio da criação do Observatório de dados institucionais.

Os dados preliminares da pesquisa já identificaram os cursos com mais dificuldades. A partir daí, definiu-se um edital de bolsas de monitoria para auxiliar os cursos na identificação das defasagens e na produção de alternativas.

Os espaços de participação dos professores foram ampliados por meio da constituição de comissões, tais como: Comissão das Licenciaturas, Comissão dos Bacharelados e das Tecnologias, Comissão Institucional de EAD. As comissões reúnem-se mensalmente para analisar e deliberar sobre questões curriculares, procedimentos pedagógicos, projetos de curso, avaliação externa, entre outros temas emergentes. A comunidade externa participa ativamente da construção e materialidade da política institucional para a formação de professores por meio do Fórum de Integração da Educação

Superior com a Educação Básica, em que estão representadas as instituições de ensino superior da cidade e os setores públicos de educação básica.

As comissões propõem e promovem, juntamente com a Coordenação de Ensino e Currículo (CEC), debates sobre configuração curricular dos cursos, estágios obrigatórios e não obrigatórios, avaliação do discente e atualização dos Projetos Pedagógicos dos cursos (PPCs). Em relação aos PPCs, a CEC tem intensificado o acompanhamento aos cursos e aos seus Núcleos Docentes Estruturantes no sentido de que esse seja, de fato, o documento orientador do curso. Para tanto, é necessário haver um período de integralização para que, depois, seja revisto e - o mais importante - elaborado coletivamente.

Essas são algumas ações assumidas até o presente, as quais não se pretendem revolucionárias ou originais, mas que são identificadas fortemente com o princípio democrático da participação e da Universidade como um bem público, configurando-se, por isso, como uma gestão acadêmica alternativa aos princípios gerenciais e mercantis, reservando um potencial inclusivo.

Considerações finais

Procurou-se, neste texto, destacar alguns dos muitos desafios impostos à gestão universitária diante do cenário econômico, político, social e cultural atual, marcado por contradições, crises e instabilidades.

Apple (2013) destaca que a história do ensino superior

é também a história de lutas de vários grupos por acesso, reconhecimento cultural e autoridade (BOURDIEU, 1984b; NELSON, 2001). Em decorrência de quem está ou não autorizado a frequentar as universidades e de que tipos de conhecimentos e formas de saber fazem parte da “tradição seletiva” (WILLIAMS, 1961), a esfera do ensino superior tem sido um local de desenvolvimento de movimentos contra-hegemônicos buscando políticas de reconhecimento (FRASER, 1997). Ela também tem sido o local

para o crescimento de movimentos neoconservadores que têm buscado uma política de restauração cultural (p. 344).

Assim, pode-se afirmar que a Universidade é um espaço de disputas, de correlação de forças, de contradições, mas há princípios fundantes que a constituem como espaço democrático. O empenho na democratização na perspectiva cultural e epistemológica é que poderá conter o avanço do modelo de universidade de tipo hegemônico, preocupada com processos mercantis e movimentos neoconservadores.

Investir no trabalho solidário, no acolhimento, na inclusão, nas trocas e nos movimentos defensores das identidades culturais em diálogo pode constituir-se em uma conquista da Universidade rumo à construção de uma institucionalidade inclusiva e igualitária.

Eric Hobsbawm (2011), referindo-se às crises cíclicas do capitalismo, alerta para o fato de que o “mercado” não tem nenhuma resposta para o principal problema com que se defronta o século XXI: o de que o crescimento econômico ilimitado, em busca de lucros insustentáveis, produz riqueza global, mas às custas de um fator de produção cada vez mais dispensável, o trabalho humano. O liberalismo econômico e o liberalismo político não conseguem oferecer uma solução para os problemas deste século. Mais uma vez chegou a hora de levar a sério a luta pela igualdade de direitos.

Entende-se que é preciso pensar em uma forma acadêmica que privilegie a participação e o compromisso coletivo com a reconfiguração institucional e com a confirmação do papel social que deve desempenhar, ou seja, que não se identifique com a “Educação Superior como um negócio” e cuja gestão não seja concebida como um “gerencialismo empresarial”.

Defende-se que a dimensão pedagógica tem um papel importante na construção de um projeto acadêmico contra-hegemônico na medida em que a tomada de decisões e as ações empreendidas no campo do ensino, da pesquisa e da extensão, a partir da definição clara do seu princípio educativo e da construção de um projeto político-pedagógico elaborado

e assumido coletivamente, poderão redesenhar a universidade como um bem social e de qualidade para um número cada vez maior de pessoas.

Referências

APLLE, Michael. Trabalho e conhecimento: gerencialismo, trabalho e movimentos emergentes na universidade global. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, n.11 v.2, ago.2013.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial. Resumo Executivo.** Aprendizagem para Todos: Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BRASIL. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Inep/Mec, 2017.

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 Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em 08 de agosto de 2018.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95/2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível e http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm. Acesso em 08 de agosto de 2018.

CÓSSIO, Maria de Fátima. Agenda transnacional e governança nacional: as possíveis implicações na formação e no trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.13, n.04, out/dez, 2015, p. 616-640.

CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018, p.66-73.

CUNHA, Maria Isabel (org.). **Trajetórias e lugares da formação da docência universitária:** da perspectiva individual ao espaço institucional. São Paulo: Junqueira Marin, 2010.

CUNHA, Maria Isabel(org.) **Internacionalização e democratização:** uma tensão na qualidade da Educação Superior? São Leopoldo: Oikos, 2017.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

DALE, Roger. A sociologia da educação e o estado após a globalização. *In*: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1099-1120, out. -dez. 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes; CATANI, Afrânio; OLIVEIRA, João F. (org.). **Políticas e gestão da Educação Superior**: transformações recentes e debates atuais. São Paulo: Xamã, 2003.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2014.

HOBBSBAWM, Eric. **Como mudar o mundo**. Marx e o marxismo. Porto Alegre: Companhia das Letras, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI**: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, out.- dez., 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no limiar do novo século: Traços internacionais e marcas domésticas. *In*: ZAINKO, Ana Amélia; GISI, Maria Lourdes (org.). **Políticas e gestão da Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 2003.

LA GESTIÓN ACADÉMICA EN LA UNIVERSIDAD: INTEGRACIÓN DE PROGRAMAS ORIENTADOS A LA CALIDAD, INCLUSIÓN, MEJORA CONTINUA, FLEXIBILIDAD E INNOVACIÓN

JULIA MARTA DENAZIS¹

Cuando la Dra. María Isabel Dacuha, Mabel para nosotros, me invitó para compartir este panel sobre “prácticas pedagógicas y gestión académica: los desafíos en contextos emergentes”, decidí que para adentrarme en la experiencia de la gestión académica, debía mencionar los aspectos contextuales que atravesaban a la Región y a las políticas públicas educativas de Argentina en el momento de la creación de la Universidad Nacional de Avellaneda – UNDAV –, que hoy, se ubican en las antípodas.

La UNDAV, es una universidad nacional, pública y gratuita, creada por ley de Congreso Nacional en 2009, en el marco de las denominadas “Universidades del Bicentenario. Situada en la periferia sur de la Ciudad de Buenos Aires, cercana a comunidades muy pobres con pocas posibilidades de acceder a estudios superiores, comenzó sus actividades académicas en 2011.

En Argentina, las Universidades del Bicentenario surgen en el marco de las acciones donde la ciencia y la tecnología, junto con los derechos humanos y la inclusión social, eran prioritarias en la agenda política del Estado Nacional. La implementación de políticas socioeducativas por

¹ jdenazis@undav.edu.ar

parte del Ministerio de Educación, produjo la reincorporación de jóvenes y adultos al sistema educativo y, con ello, la posibilidad de finalizar la escuela secundaria y de continuar estudios superiores.

La Universidad Nacional de Avellaneda, nace con el desafío de superar un modelo de universidad aislada de su territorio, superar el modelo de universidad ajena a los problemas cotidianos de la producción, la educación básica y media, el ambiente, la cultura y la salud. Su Proyecto Institucional, con una clara misión de propiciar el desarrollo social e integral de sus entornos poblacionales, asume las declaraciones de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008 y define a la educación como un “Bien público social, derecho humano y universal y responsabilidad del Estado”.

Esta etapa fundacional nos exigió la capacidad de identificar las necesidades de la sociedad – en particular aquellas del área de influencia de la universidad – para producir oportunas y consecuentes respuestas, lo que implicó realizar profundas transformaciones en las formas de gestión académica tradicionales.

Estos desafíos, nos ubicaron, como universidad nacional, en la responsabilidad de imaginar caminos que se apartaran de las representaciones sociales de un ideal de estudiante inexistente, comenzamos a convivir con jóvenes y adultos, en su mayoría primera generación de universitarios, que en la expectativa de realizar estudios superiores comenzaban a visualizar el valor de la educación como medio de ascenso social.

La realidad nos interpelaba cuestionando los modos de funcionamiento de las áreas académicas tradicionales de las Instituciones de Educación Superior –IES. Consecuentemente entendimos que debíamos ampliar las funciones de la gestión académica, que supone un mundo de tensiones entre la atención a los procesos académico-formativos, por un lado y, a los aspectos administrativos, por otro.

Establecimos un Plan de Desarrollo Académico surgido del análisis de las fortalezas y debilidades de las IES en general, de la evaluación del contexto nacional, regional, internacional, de considerar el rol de la universidad pública en la sociedad y de asumirse como factor de democratización.

Los cursos de acción establecidos se integran en diferentes programas articulados que dan respuesta a interrogantes iniciales: ¿Cómo fortalecer el papel de la educación superior para superar la marginación y promover la inclusión? ¿Cómo lograr que en educación superior el acceso no se convierta en rápida expulsión? ¿Cómo lograr la inclusión con calidad? ¿Cómo lograr flexibilidad para evitar la cristalización de propuestas formativas?, ¿Cómo romper con concepciones docentes heredadas? ¿Cómo transformar resultados de investigación en decisiones de gestión académica? ¿Cómo incluir en la formación del estudiante el compromiso territorial y regional?

Para dar respuesta a estos interrogantes y pensar en una universidad para el desarrollo sostenible, inclusivo, con calidad e innovación, en el Plan de Desarrollo Académico planteamos diferentes programas que abordan ejes estratégicos. El objetivo general del plan de desarrollo académico es el de Diseñar, gestionar, coordinar e integrar estrategias institucionales, programas y proyectos orientados a la mejora continua de los procesos formativos de la universidad, asegurando la calidad, inclusión educativa, flexibilidad e innovación.

Para comprender su proceso de implementación, destaco que la UNDAV organiza sus unidades académicas en Departamentos, adoptando una estructura matricial que necesita de la trama relacional de sus componentes para desarrollar sus funciones sustantivas de enseñanza, investigación, extensión y transferencia. Esta matriz es la base de la transversalidad de la gestión académica; supera el aislamiento de las Facultades, proponiendo la articulación interdepartamental que permite que los ejes estratégicos del plan de desarrollo académico sean centrales en toda la universidad y se desarrollen en cada uno de los Departamentos.

EJES ACADÉMICOS ESTRATÉGICOS

Diseño, seguimiento y actualización de planes de estudio – orientado a la flexibilidad e internacionalización curricular.

Nuestras reflexiones curriculares iniciales se originaron con el planteo del siguiente problema: ¿Cómo puede el currículum universitario atender a los vertiginosos adelantos científicos y tecnológicos de nuestra época y a la realidad social cambiante? ¿Qué mecanismos institucionales diseñar e implementar para evitar la cristalización y rigidez curricular que lleva a la extensión innecesaria de las carreras, a su obsolescencia y desvinculación con la problemática territorial? ¿Cómo promover la movilidad estudiantil asegurado la formación disciplinar, la formación en y con el territorio, la formación en investigación y la formación profesional de los estudiantes? ¿Cómo lograr la internacionalización del currículum?

Para dar respuesta a ello, nos propusimos un marco general que explicita los lineamientos de los planes de estudio y que, como herramienta práctica, genere orientaciones para las decisiones de diseño y para la acción. El aspecto más destacado de este marco general es la flexibilidad curricular, que incorpora mecanismos autoevaluativos y prevé la actualización permanente de los Planes de Estudio, márgenes de autonomía en las elecciones de los estudiantes y su movilidad por diferentes casas de altos estudios, tanto en el país como en el extranjero a través de la consideración de créditos académicos.

Las dimensiones para su implementación fueron: las condiciones de ingreso a la universidad, duración de las carreras, seguimiento y evaluación curricular, flexibilidad, sistema de créditos, trabajos de fin de carrera, trabajo social comunitario (en el territorio), prácticas pre-profesionales, el lugar que ocupa el idioma extranjero y la informática en la formación general, la estructura de los títulos y pautas generales para la enseñanza.

La política curricular, implicó definiciones básicas, marcos teóricos y la participación activa de la comunidad universitaria en su momento instituyente.

Una de nuestras preocupaciones fundamentales es la cristalización, obsolescencia y la resistencia a los cambios del currículum universitario, para ello, organizamos comisiones curriculares por carrera, incorporamos en los diseños la valoración por créditos académicos, distribuimos las asignaturas por grupos y establecimos los ejes formativos transversales y comunes a las carreras y que reflejen los principios estatutarios de la

universidad. Las definiciones curriculares de esta etapa implicaron poner de manifiesto las concepciones epistemológicas –acerca del conocimiento–, didácticas –acerca de la enseñanza– y socio-históricas –acerca el proyecto de país, la pertenencia regional y global.

Entendemos por currículo al proyecto educativo de la Universidad, que comprende, además del Plan de Estudios y el listado de asignaturas, el dominio de la información, las estrategias cognitivas, las actitudes y valores, los hábitos, destrezas y toda actividad formativa que realiza el estudiante y que aporta en la construcción de su titulación. Por lo tanto, para todas las carreras de la universidad, consensuamos las dimensiones propuestas en nuestro objetivo general y establecimos que la estructura de los planes de estudio debiera proponer aproximadamente un 25% de asignaturas optativas, de modo tal que, para la segunda etapa de implementación, el procedimiento de asignación de créditos académicos no se viera obstaculizado por la cristalización de la estructura.

Quedaron establecidos principios sobre modalidades de enseñanza y del régimen de evaluación. Las asignaturas se desarrollan en cuatrimestres de dieciséis semanas.

Acordamos que la formación contemplara tres grupos de unidades de aprendizaje que se consideren de valor formativo para el estudiante:

El primer grupo:

Incluye las asignaturas obligatorias y otorgan aproximadamente el 75% de los créditos totales del plan de estudios. Dentro de este grupo se incluyen ejes formativos transversales comunes a todas las carreras de la universidad. Estos son:

Trabajo Social Comunitario

Se integraron a todas las carreras de la universidad, otros saberes que surgen del diálogo con diferentes actores sociales. Se trata de esos conocimientos no académicos, el de los obreros, de los maestros, de las

diversas organizaciones, de los artesanos, los conocimientos ancestrales y su relación con la naturaleza, que son legítimos, aunque no siempre reconocidos, recuperados y valorados por la educación formal.

Tesis e grado

Las carreras de grado finalizan con un trabajo final que considera el rigor teórico y metodológico correspondiente al ámbito de la especialidad que se estudia. La elección del tema se realiza con asesoramiento de la comisión curricular a fin evaluar el trayecto de asignaturas optativas afines a su tema de tesis. Se prevé que el estudiante para el reconocimiento de créditos de las asignaturas del segundo grupo diseñe el trayecto que desee realizar en función de su tesis, solicitando asesoramiento a la comisión curricular y su posterior aprobación.

Prácticas preprofesionales

Los diseños incorporan la posibilidad que los estudiantes se enfrenten con los desafíos cotidianos del ejercicio de la profesión. Se desarrollan a partir de acuerdos específicos con instituciones interesadas vinculadas a las áreas de competencia de las titulaciones respectivas.

Segundo grupo

Está constituido por tramos optativos para la formación actualizada y orientada según créditos totales de la carrera. Pueden compartirse con otras carreras, pudiendo el estudiante circular por contextos variados y en otras universidades del país como del extranjero

Tercer grupo

Son las actividades académicas de libre elección que, a juicio de la comisión curricular de la carrera, puedan otorgar créditos. Se integra por cualquier actividad que se desarrolle en nuestra universidad o en otras instituciones. Podrán tener entre el 2 y 3% de los créditos totales.

Se garantizan márgenes de autonomía en las elecciones de los estudiantes y mecanismos autoevaluativos a través de las prácticas de Comisiones Curriculares por Carrera. La estructura Departamental matricial de la UNDAV, rompe con la idea de Facultad y compartimentos estancos y las asignaturas optativas puedan cursarse en otros Departamentos o Universidades y las áreas de conocimiento sean transversales a diferentes Departamentos.

Los alcances de las titulaciones establecen el conjunto de conocimientos y capacidades que cada título acredita, su sentido inicial viene de la necesidad de que la universidad produzca aprendizajes útiles en función de las características de los medios en los cuales los egresados se insertan, es decir, que la fuente de fundamentación se relaciona con el análisis de las demandas del mundo del trabajo.

Consideramos que las universidades públicas deben trascender este componente utilitario e inventar funciones que todavía no somos capaces de imaginar, la formación no se limita a las cualificaciones requeridas para el presente mercado de trabajo, el desafío es formar profesionales reflexivos, versátiles, creativos, comprometidos con su territorio y con un amplio sentido de solidaridad social, es un tema de peso, por lo tanto la problemática curricular universitaria, el diseño de los trayectos formativos de los estudiantes, hoy más que nunca merece ser puesto en debate y permanente revisión.

Programa de Articulación, ingreso y permanencia

Consideramos que el ingreso a la UNDAV, comienza en el último año del colegio secundario y concluye al finalizar el primer año en la universidad. El nombre del programa da cuenta de las dimensiones que atraviesa y de los dispositivos diseñados para la acción.

Articulación

La articulación con las escuelas medias se inscribe en Convenios entre la UNDAV y municipios y la Provincia de Bs As. A partir de la sanción de la Ley de Educación que establece a la Educación Secundaria como obliga-

toria, asumimos el desafío de dar respuesta al pasaje de los estudiantes del nivel secundario al universitario, llevando a cabo acciones concretas de trabajo con las escuelas secundarias.

Partimos de la premisa de pensar la educación como un sistema integrado, haciendo especial énfasis en el acompañamiento de los estudiantes en su pasaje del Nivel Medio al Superior.

Desarrollamos cuatro líneas de acción:

- 1 - Enseñanza y doble tutoría (modalidad presencial): hace hincapié en el vínculo y el trabajo entre los docentes de ambos niveles del sistema educativo y con los estudiantes.
- 2 - Desarrollo de proyectos tecnológicos (modalidad presencial con intervención de estudiantes universitarios): propuesta que intenta constituirse en un incentivo para el desarrollo de vocaciones jóvenes en áreas tecnológicas.
- 3 - Desarrollo de un Aula Virtual de Matemática (modalidad virtual) que promueve, por un lado, el trabajo colaborativo entre profesores de ambos niveles para el diseño de materiales propedéuticos para la enseñanza y, por otro lado, el aprendizaje en entornos virtuales, con acompañamiento de sus docentes, para introducir a los estudiantes en el lenguaje matemático universitario.
- 4 - Eje extra-áulico (presencial): Vinculación, visitas a la universidad, ferias interactivas, diálogos con los científicos y profesionales

1-Enseñanza y doble tutoría (modalidad presencial)

Los/las alumnos/as del último año de los estudios secundarios, dentro de su horario habitual de clases, asisten a dos seminarios a cargo de docentes de la UNDAV y de las escuelas. Antes del trabajo áulico con los/las estudiantes, se conforman equipos docentes que funcionan en parejas

pedagógicas con “doble tutoría”, esta última, resultó una categoría surgida de nuestras investigaciones.

Los desafíos iniciales fueron diversos, la experiencia piloto en 2011 nos permitió, para su implementación masiva en 2014, recuperar las distintas dimensiones involucradas en su desarrollo: los acuerdos institucionales con las autoridades distritales, con los responsables de las escuelas, la selección del equipo docente de la UNDAV, el diseño de materiales de trabajo, y la construcción de vínculos institucionales con las escuelas participantes. Los establecimientos educativos que se incorporaron al proyecto cuentan con poblaciones heterogéneas, son, en su mayoría de gestión estatal y pertenecen principalmente, al partido de Avellaneda. Algunas escuelas están emplazadas en barrios vulnerables; otras en zonas residenciales y algunas en lugares céntricos.

Una de las fortalezas desde la que hemos abordado la experiencia fue la categoría de la “doble tutoría”. Aquí, los/las profesores/as de la Universidad —tutores/as disciplinares— y profesores/as de la escuela secundaria —tutores/as afectivos/as— se proponen un trabajo común y sostenido de articulación, entre ellos/as y con los/las estudiantes, a través de la enseñanza de un contenido educativo. Pensamos, así, en un sistema que haga posible tender un puente “entre dos culturas académicas e institucionales, a través de actores (docentes y estudiantes) que comparten espacios comunes de intersección para la enseñanza y el aprendizaje de un contenido determinado y que alternan los roles de tutor/a disciplinar y tutor/a afectivo/a.

Esta praxis pedagógica conjunta es un aspecto clave de la experiencia y con base en ella dispusimos el dispositivo académico que signa el trabajo *en y con* las escuelas medias. De manera inseparable, el recorrido venimos realizando hasta aquí, nos enseña que resulta indispensable reflexionar acerca del surgimiento de nuevos aspectos que vienen a enriquecer tanto la praxis como los roles de los/las docentes de ambos espacios educativos y culturales. Allí donde el/la tutor/a disciplinar asume el rol de relacionarse con los/las estudiantes a través un contenido determi-

nado (tomando funciones de tipo matética, imaginativa e informativa, conforme las funciones del lenguaje caracterizadas por Michael Halliday) y el/la tutor/a afectivo/a, que asume el rol de relacionarse con los estudiantes centrándose en las actitudes (asumiendo la función pragmática: instrumental, reguladora, interaccional y personal), la experiencia nos muestra un enriquecimiento de esa perspectiva.

Los/las docentes implicados/as, señalan en un 96.2% que han desarrollado buen vínculo con quienes han realizado la articulación en las aulas. Atribuyen este buen vínculo a que hay una *“Excelente predisposición para el trabajo de articulación con el programa.*

2-Desarrollo de proyectos tecnológicos

Estudiantes de las escuelas secundarias realizan proyectos que respondan a las necesidades del medio educativo o social, estos proyectos deberán proponer, en cuanto a su consecución, un desafío, que requerirá para su desarrollo, el asesoramiento de investigadores/as, docentes y estudiantes avanzados de la Universidad.

El desarrollo de proyectos tecnológicos produce una modificación en los roles tradicionales de la escuela, docentes y estudiantes de ambas instituciones discuten, evalúan, analizan el proyecto, se desmitifican prejuicios y la fuerza de la vinculación está dada por la resolución de problemas tecnológicos.

3-Desarrollo de un Aula Virtual de Matemática

La demanda inicial de incorporar este eje a la articulación con los colegios surgió a partir de las dificultades más frecuentes que manifiestan los alumnos en matemática cuando inician sus estudios superiores: bajo nivel de abstracción, dificultades para la lectura, escritura, interpretación de consignas y desempeño autónomo.

Por las experiencias transitadas con los proyectos tecnológicos, sabíamos que la construcción del contenido a enseñar debía ser conjunta entre docentes, pero el nuevo desafío fue el aprendizaje del lenguaje matemático y la incorporación de entornos virtuales. Con la posibilidad que nos ofrecen las TIC's de convergir, alumnos/as y docentes, en espacios asincrónicos, nos acercamos a las escuelas secundarias para proponer un aula virtual en el que se desarrollare el lenguaje matemático necesario para el ingreso a las carreras universitarias

Lo significativo de esta experiencia, cuya nueva implementación se halla en etapa de ejecución, fue la relación entre instituciones que tratan con poblaciones, contenidos y lógicas diferentes y abordarla desde un aula virtual, como espacio de convergencia asincrónico entre estudiantes y profesores.

Entender lo disciplinar y, además, la transposición didáctica en la virtualidad, atendiendo al factor motivacional de estudiantes y al factor tecnológico resultó complejo.

En los primeros encuentros, se acordaron los criterios sobre la selección y organización de los contenidos. A partir de ello, los/las profesores/as, sobre la base de un trabajo colaborativo, comenzaron el diseño didáctico.

Eje Extra-áulico

Se generan las relaciones y acuerdos entre la universidad y las escuelas para el desarrollo de las distintas actividades:

Estudiantes de 5° y 6° año de las escuelas recorren la Universidad con charlas brindadas por Decanos, directores y Docentes.

2- Orientación Vocacional: en caso de que sea solicitado se realiza, a través del área de socioeducativa, un test con charlas y talleres de reflexión que abordan proyecto de vida y horizontes posibles académicos, laborales y profesionales.

3- La Expo UNDAV, se abren las aulas, los laboratorios, talleres, gabinetes en un evento institucional que reúne a toda la comunidad universitaria para recibir los/las alumnos/as de los colegios. Los/las alumnos/as dialogan con estudiantes universitarios, con investigadores/as, profesores/as, decanos y participan de actividades interactivas en un ambiente de colaboración y participación en experiencias diversas.

Los/las alumnos/as de los colegios van descubriendo qué es esto de la universidad, derribando mitos y construyendo posibilidades y quiénes estudian allí, ¿son tan distintos de ellos? ¿A sus familias? ¿A sus amigos/as? Poder participar de este acercamiento es valorado muy positivamente tanto por las comunidades escolares como para toda la comunidad universitaria.

Esta modalidad de articulación se introduce en un espacio de intersección en el que los/las actores/as involucrados/as, estudiantes secundarios, estudiantes universitarios y docentes crean un clima de trabajo caracterizado por nuevas actitudes y perspectivas respecto de sus concepciones.

Ingreso

La etapa de ingreso, como instancia diagnóstica, está orientada a alumnos/as que no hicieron la articulación y permite recoger información sobre desempeño en lecto-escritura, comprensión de textos y matemática, como así también sobre aspectos socioambientales y emocionales a fin de poder acompañarlos en el diseño de trayectorias de inserción académica en trabajo articulado con los diferentes dispositivos institucionales pensados durante el primer año de los estudios universitarios.

Se trata de un primer tramo de este proceso de inserción donde los/las estudiantes irán reconfigurando su experiencia anterior a la luz de esta nueva experiencia según la singularidad de sus recorridos y donde el acompañamiento a este proceso será de especial tratamiento para la institución durante el primer año de la carrera. Esta etapa inicial y la articulación institucional antes mencionada, responden al principio de equidad

y de democratización de la educación superior, contribuyendo a garantizar el derecho a la educación universitaria con inclusión y calidad académica.

Este proceso será seguido por los/las tutores/as académicos dependientes de la Secretaría Académica y asociados a los Departamentos a fin de hacer los ajustes y/o reorientaciones que se requieran en la etapa de permanencia.

Permanencia: El primer año de las carreras

Con un sistema de tutorías conformado por profesionales que orientan a los/las estudiantes. Esta tarea de orientación se realiza en la práctica mediante diversas articulaciones de información con distintas áreas institucionales. La centralidad de estas acciones articuladas para la retención de la matrícula radica en su potencial para la resolución de problemas concretos a la hora de buscar alternativas institucionales que favorezcan la inserción inicial de los estudiantes en el ámbito universitario. Fundamentalmente los/las tutores acompañan al estudiante en todo lo vinculado aspectos académicos-administrativos desde sus inicios en el diagnóstico de ingreso y durante todo el primer año de cursada de la carrera elegida.

Comprender el rol que cumplen nuestros/as tutores/as como orientadores institucionales y articuladores de las demandas de los/las estudiantes implica adentrarnos en la estructura departamental y forma de funcionamiento matricial de la UNDAV. Los/las tutores pertenecen contractualmente a la Secretaría Académica de la Universidad, pero se encuentran afectados a distintos Departamentos y carreras en donde interactúan con docentes, no-docentes y directivos/as.

Además, trabajan mancomunadamente con otras áreas de la propia secretaría. Así, por ejemplo, los/las tutores/as interactúan con docentes del taller de apoyo de lecto-comprensión, taller de apoyo de Matemática, las/los profesionales del equipo de intervención socio-educativo, las/los profesionales del Equipo de Discapacidad. Además, para la resolución de problemáticas de índole administrativa, los/las tutores/as articulan con el Departamento de Estudiantes.

Las acciones articuladas con docentes de materias de grado y/o de talleres de apoyo favorecen el seguimiento de las distintas trayectorias de cursada del estudiantado. Los/las tutores/as han estado en contacto con los docentes del taller de lecto comprensión, taller de matemática, y con directores de carrera y algunos docentes de las materias iniciales (con mayor o menor intensidad dependiendo del Departamento y Carrera). El/la tutor/a realiza un análisis integral de la cursada del/la estudiante en función de las materias a las que este se inscribe y la asistencia a los espacios de apoyo (talleres obligatorios, talleres optativos complementarios, salas de estudio, etc.).

Otra de las acciones que los/las tutores/as realizan es la entrevista personalizada a estudiantes que presentan diversas situaciones que podrían llegar a conformarse en abandono futuro. A partir de las entrevistas los/las tutores/as han detectado distintas problemáticas exceden lo académico y que son situaciones de seguimiento articuladas con el Equipo Socio Educativo del Programa. Además, los/las tutores/as también articulan acciones de seguimiento con el Equipo de Discapacidad del Programa. Las dos tutoras expertas en discapacidad interactúan con los/las tutores/as afectados a departamentos, para un abordaje adecuado de las problemáticas propias de la discapacidad que presenta algunos estudiantes, por ejemplo, las adaptaciones de acceso a los contenidos.

Por otra parte, trabajan fuertemente en el armado de trayectorias de cursada sugeridas de acuerdo con diferentes variables que inciden en los tiempos y formas de cursada de los/las estudiantes (indicación de ingreso, necesidad de talleres de apoyo, situación económica laboral, etc.). También se trabaja con los/las estudiantes cuestiones referidas a la adquisición del oficio de estudiante universitario tales como organización de los tiempos y materiales de estudio, lectura comprensiva de los planes de estudio de las carreras y programas de las materias, metodología de estudio.

Por último, los/las tutores/as contactan telefónicamente (o vía e mail en caso de no haber teléfono disponible) a estudiantes que presentan diversas situaciones que podrían llegar a conformarse en abandono futuro (indicación de ingreso, irregularidades administrativas, problemas

en la cursada de las materias de grado, irregularidades en la asistencia, entre otras). Estas acciones preventivas ante posible riesgo de abandono permiten detectar problemáticas y demandas de los/las estudiantes, que son elevadas para pensar posibles respuestas institucionales.

Todas las acciones e intervenciones tutoriales antes descriptas son registradas por los/las tutores/as en un Informe de seguimiento con acceso tanto de la Secretaría Académica como de los Departamentos de las carreras. Operativamente esto se realiza mediante una base de datos Moodle en línea que consta de 13 campos de seguimiento, cada uno con su respectiva descripción cualitativa. En la misma los/las tutores/as realizan el seguimiento y registro de situaciones finales al cierre del cuatrimestre (asistencia a talleres, contacto en tutorías, rendimiento en las materias) y definición del levantamiento de las restricciones del curso de ingreso.

Discapacidad e inclusión

Los y las estudiantes con discapacidad, como sujetos de derechos, fueron tradicionalmente sectores sociales postergados del acceso a los estudios de nivel superior. Luego de las políticas de democratización de la enseñanza universitaria el acceso a la universidad para ellos y ellas ha sido uno de los mayores logros.

A partir del 2013, en forma creciente, los y las docentes de diversas carreras se encontraron por primera vez en sus aulas con estudiantes con hipoacusia, sordera bilateral profunda, estudiantes con disminución visual o no vidente y estudiantes con discapacidades motrices y viscerales. Frente a este escenario trabajamos con los/las docentes sobre sus concepciones respecto de la discapacidad y con los estudiantes en sus trayectorias.

Acompañamiento a docentes: se brindan recursos y materiales para mejorar e innovar en las clases.

La propuesta invita a pensar las distintas complejidades que surgen dentro de las aulas universitarias y que desafían el rol del docente tradicional, llevan a reflexionar a los y las docentes sobre los estudiantes con

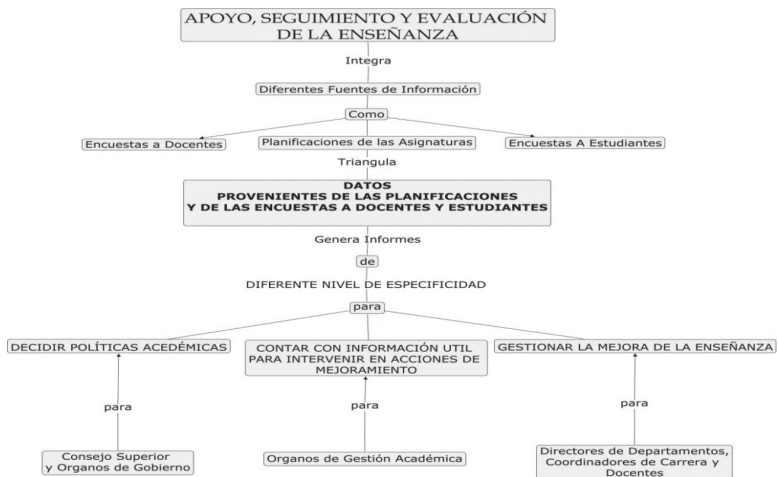
discapacidad como sujetos de derechos y como tales nuestro compromiso por garantizar las condiciones efectivas de permanencia y egreso.

Otra segunda línea es la integración de diversas áreas de la universidad para el acompañamiento a el/la estudiante con discapacidad. En éstas, las acciones están puestas en realizar un trabajo articulado con los profesionales para garantizarles la real y efectiva permanencia dentro de la universidad para concluir sus trayectorias.

Asimismo, la inclusión de estudiantes con discapacidad auditiva fue consolidando la incorporación de un equipo de profesionales intérpretes en la Lengua de Señas Argentina (LSA). Para ello se les propone un curso de español como segunda lengua. El mismo tiene duración cuatrimestral y así como permitió transitar el Programa de Ingreso con herramientas de tipo conceptual, de manera de enriquecer los conocimientos previos que poseían los y las ingresantes.

Programa de Apoyo, seguimiento y evaluación de la enseñanza - orientado a la función docente-

Las líneas que describiré, responden a la idea de que las instituciones educativas deben proporcionar a los/las jóvenes estudiantes, a los/las docentes y a toda la comunidad educativa, las herramientas necesarias para desarrollar las posibilidades de crecimiento, construcción y evaluación. En este sentido, la función docente en clave de inclusión educativa y se plasma en un Programa específico que integra la formación docente, los espacios de reflexión académica desde lo disciplinar y didáctico pedagógico, así como el seguimiento, el apoyo y la evaluación de la enseñanza a través de un sistema integrado, según se aprecia en el cuadro



cuadro 1

El modelo de apoyo, seguimiento y evaluación de los procesos de enseñanza, de la Universidad Nacional de Avellaneda, integra diversas fuentes de información: encuestas a estudiantes de Ingreso, Grado y Pre Grado, a docentes, planificaciones cuatrimestrales de las materias de grado y pre grado teniendo en cuenta los aspectos cualitativos y cuantitativos.

Así, desde los orígenes de nuestra universidad, diseñamos, espacios necesarios para la formación y capacitación docente, pensando en la calidad de la enseñanza en las aulas universitarias, que atienden a un perfil heterogéneo de estudiantes, entre ellos primera generación de estudiantes universitarios, y favoreciendo y afianzando la carrera académica, a través de la formación continua de los mismos en aspectos disciplinares, así como aspectos didáctico Pedagógicos. Estas acciones se definieron, establecido e institucionalizado dos Jornadas Docentes anuales, una Expo-enseñanza al finalizar cada año. Así como la presentación de un trayecto pedagógico didáctico para la formación docente. Por otro lado, herramientas de evaluación que permiten la retroalimentación,

conocimiento apoyo y posibilidad de pensar y mejorar las prácticas de enseñanza, a través de sistemas de encuestas.

Jornadas y Expo-enseñanza

Desde la Secretaría Académica desarrollamos espacios de reflexión y trabajo colaborativo sobre diferentes temáticas y dimensiones que atraviesan al complejo objeto que es la enseñanza en el nivel superior. En esos espacios, confluyen docentes, estudiantes, investigadores/as, autoridades; ideas, debates, voces, propuestas, que van conformando la cultura y dinámica académica de nuestra Universidad.

Las Jornadas y Expo-Enseñanza, son espacios de reflexión que permiten compartir y socializar las experiencias y trayectos propuestos y realizados durante cada año académico por docentes y actores de nuestra Universidad. Reflejan aquellas prácticas novedosas, innovadoras, con buenos resultados. Buenas prácticas que promueven aprendizajes comprensivos y transferenciales.

Estos espacios funcionan como fuente de reflexión y concientización de los docentes sobre su propia práctica. El análisis y reflexión sobre situaciones reales y contextualizadas, lleva a que ellos mismos se transformen en promotores de cambios curriculares e innovación pedagógica. Este trabajo con los docentes permite no sólo acercarnos a sus prácticas para comprenderlas sino, a que ellos intenten propuestas de cambio a partir de reflexionar su propia tarea, tal como afirma la Dra. Lucarelli (2000) cuando dice que “El papel protagónico del docente y la importancia de la articulación teoría – práctica imprimen un cariz definitorio. Es a través de la reflexión de su hacer cotidiano que pueden identificarse caminos superadores de las limitaciones vigentes.”

Las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario, con toda la complejidad que su abordaje conlleva, fueron desde el comienzo una de las preocupaciones centrales de la Secretaría Académica y por ello pensamos

en la generación de espacios de trabajo y reflexión que promuevan las ideas centrales de la “práctica reflexiva”.

Estos dispositivos, implementados desde el 2011, se incluyen en el Calendario Académico aprobado anualmente por el Consejo Superior de la UNDAV. Se tomaron temas centrales relativos a la administración de la enseñanza, como el análisis de nuestro Estatuto Universitario, las Reglamentaciones emanadas del Proyecto Institucional Universitario, los principios fundacionales y los abordajes operativos a cargo de los profesores. La decisión de abordar estos temas estuvo fundamentada en la concepción de un proyecto participativo y democrático fundamental en la etapa fundacional.

Asimismo, en un segundo momento, se trabajaron problemáticas de tipo pedagógico-didáctico que afectan a las decisiones de los docentes universitarios y que no son tema de la agenda corriente de los profesores. En sucesivos encuentros, se trabajaron concepciones de inclusión, evaluación, modelos de enseñanza, curriculares, entre otras.

Como resultado de las Expo enseñanza, donde los/las docentes cuentan en modalidad de ateneo, sus buenas prácticas, en 2016, iniciamos una colección “innovar e incluir en la Universidad” UNDAV Ediciones, con el primer título: Prácticas y recorridos pedagógicos en educación superior. Asimismo, estos encuentros, fueron el antecedente para la organizamos en 2017 del Primer congreso Nacional de “Prácticas de la enseñanza en la Universidad, organizado en forma conjunta con la Universidad Nacional Arturo Jauretche y la Universidad Nacional de José C Paz, ambas, también de las llamadas universidades del Bicentenario, en el que tuvimos el honor de contar con la disertación inaugural de Mabel, la Dra. María Isabel Dacuha.

El interés de los docentes universitarios en participar por estos espacios fue creciendo y se mantiene constante, como se refleja en los cuadros



Cantidad de docentes asistentes a las jornadas docentes.

Fuente: Secretaría Académica

Trayecto de Formación docente

En 2013 el Consejo Superior, resuelve aprobar el trayecto de formación docente. Los seminarios diseñados surgieron, de la investigación educativa como fuente de conocimiento para mejorar las prácticas docentes

El impacto de las investigaciones sobre el trabajo y concepciones docentes, permitieron diseñar la formación en contexto, con categorías surgidas de la investigación sobre la enseñanza en la universidad.

Sosteniendo que las prácticas de enseñanza se nutren de creencias, valores y principios heredados que cristalizan las decisiones didácticas, investigamos sobre las concepciones subyacentes a las mismas. Identificamos construcciones metodológicas para la enseñanza y elaboramos propuestas formativas, concretas y contextualizadas.

Partimos de buenas prácticas y, trabajamos con los docentes la ruptura conceptual respecto de creencias que cristalizan el currículo e impiden la innovación en las aulas. Los profesores a partir de procesos metacognitivos reconocen concepciones implícitas en sus modos de enseñar, esto lleva a que ellos mismos creen nuevos modelos de enseñanza y, construyan la profesionalidad docente transformándose en promotores de cambios curriculares e innovación pedagógica.

Desde la gestión académica, con el fin de generar dispositivos para mejorar la enseñanza en la universidad, nos propusimos conocer cómo enseñan y piensan los buenos profesores. En nuestra investigación, seleccionamos, a partir del análisis de encuestas institucionales, a docentes cuyas clases eran valoradas positivamente por los estudiantes. Luego, desde la gestión, diseñamos un trayecto para la formación docente con las categorías surgidas de la investigación.

Trabajamos, en cursos, talleres y jornadas la deconstrucción de creencias heredadas que cristalizan el currículo. A partir de ello, los docentes comenzaron a innovar, arriesgando metodologías novedosas y contextualizadas.

El Trayecto, inicialmente desarrollado en la Universidad Nacional de Avellaneda, se amplió en el 2013 al Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. Actualmente este trayecto formativo se está proponiendo en la provincia de Buenos Aires para profesionales, técnicos o licenciados, que ejercen la docencia, pero que no se formaron como docentes. La epistemología de estos profesionales se construye por los problemas que exigen las profesiones o los campos disciplinares específicos si son investigadores y, sus formas de enseñar repiten modelos aprendidos. Por otro lado, asisten docentes en que buscan actualización y estudiantes universitarios avanzados

Los docentes que participaron de la experiencia comenzaron a trabajar por proyectos, como propuesta de utilización del conocimiento. Se estructuran los temas alrededor de un núcleo superador, los estudiantes, para solucionar el problema planteado, se ven manejan marcos teóricos, conceptos, procedimientos propios de la disciplina y de otras disciplinas.

Se favorece la capacidad de discernir entre diferentes alternativas y se incluyen lo ético, político y sociocultural.

Esta experiencia fue seleccionada por su carácter innovadora y replicable en la Convocatoria de Experiencias Innovadoras 2018 para integrar el repositorio del Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe “PRECLAC” con el fin de alentar la agenda regional para mejorar la calidad de la educación en América Latina y el Caribe (ALC) con el apoyo de: OEI, BCO MUNIDAL, CAF, OEA.

Evaluación formativa del desempeño Docente

Este modelo es pensando con un carácter esencialmente formativo los Decanos, los directores de las Carreras, las Comisiones Curriculares y los docentes tienen una retroalimentación de sus prácticas de enseñanza a través de la opinión de los estudiantes y los análisis autoevaluativos.

La encuesta a estudiantes está estructurada en tres partes. El desempeño docente, recoge todos los ítems que los estudiantes consideran positivos del docente. Tal como vemos en la imagen, los ítems son: claro, Organizado, Ameno, Favorece la Participación, Asiste Puntualmente, Atiende Consultas, Conoce el Contenido de su asignatura. También pueden elegir “ninguna de las anteriores” o no tienen opinión formada.

TOTAL DE CALIFICACIONES DEL DOCENTE

Total Encuestas	Claro	Organizado	Ameno	Fav partic	Fom interres	Asiste puntual	At consultas	Conoce cont	Promedio pos	Ning. de las anter.	No op. formada
49	5	7	16	8	6	11	12	10	9,375	7	32
	10,20%	14,29%	32,65%	16,33%	12,24%	22,45%	24,49%	20,41%	19,13%	14,29%	65,31%

Sin embargo, más allá de que el docente cuente con el dato y los comentarios que realiza el estudiante, desde la gestión de la Secretaria Académica trabajamos triangulando datos y análisis para la toma de decisiones en relación a la formación y perfeccionamiento docente.

Asimismo, como decisión para obtener información más precisa sobre el desempeño del docente, se agruparon los ítems mencionados anteriormente en tres categorías:

- Didáctico conceptual: incluye los ítems Claro, Organizado y Conoce los Contenidos de su Asignatura.
- Didáctico Actitudinal: incluye los ítems Favorece la Participación, Fomenta el Interés y Ameno)
- Didáctico Administrativo: Atiende Consultas y Asiste Puntualmente.

Total Encuestas	Promedio Calificaciones Positivas			Ninguna de las Anteriores	No tiene opinión formada	Comentarios
49	19,13%			14,29%	65,31%	13
(100%)	Didáctico conceptual 14,97%	Didáctico actitudinal 20,41%	Didáctico administrativo 23,47%			26,53%

A partir de contar con dicha herramienta se fueron ampliando los informes y los diseños posibles.

Considerar las calificaciones docentes en un período determinado nos permite trabajar con los Decanos de los Departamentos los ítems de las evaluaciones para que, al mismo tiempo, se trabajan con los docentes implicados para la mejora de la enseñanza.

Con cada uno de estos datos iniciamos el proceso de triangulación de la información obtenida, además de los datos cuantitativos con que contamos, se consideran los comentarios realizados por los estudiantes, la tasa de deserción o abandono en la asignatura del docente y la relación entre la cantidad de inscriptos y la cantidad de aprobados al final del cuatrimestre.

Además, realizamos un análisis de la **planificación del docente**, para visualizar y relacionar aspectos como la propuesta metodológica, o la evaluación propuesta, que permita pensar en posibles mejoras en los procesos de enseñanza.

Todo ello, proporciona información que luego es trabajada con los Decanos al interior de los diferentes Departamentos. Esto permite la toma de decisiones con relación a temáticas que se desarrollaron en Jornadas Docentes como la proyección y puesta en funcionamiento del Trayecto de Formación Didáctico Pedagógico para los docentes de la Universidad.

Desarrollamos la presentación de esta información a través de un aplicativo online, que permite que se acceda a la información de manera directa y actualizada

La siguiente imagen muestra el inicio del aplicativo. Cada docente posee un usuario y contraseña que le permite visualizar sus resultados cuantitativos y cualitativos.



Imagen A

En la imagen B del aplicativo se muestran los directorios disponibles para que cada docente elija qué información desea mostrarse en el aplicativo. Los y las docentes pueden ver sus resultados cuantitativos de las calificaciones y los comentarios que realizan los estudiantes. El/la docente puede seleccionar el periodo que desea mostrar, eso puede ser desde el inicio de sus actividades como docente de la UNDAV o un cuatrimestre seleccionado.

La previsualización que posee un docente se muestra en la imagen C, que además puede realizar un análisis de sus calificaciones en forma progresiva, es decir puede ir visualizando sus calificaciones docentes durante los cuatrimestres



Imagen B

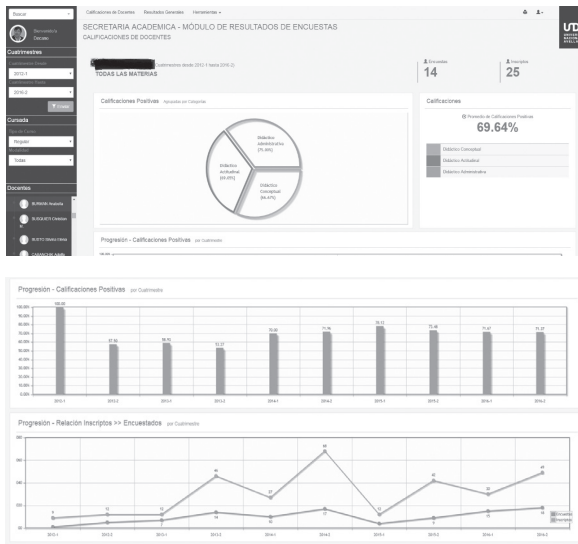


Imagen C

Investigación básica y aplicada en educación, construir conocimientos en el área e incorporar los hallazgos de las investigaciones a la política universitaria y a la gestión.

Desde la gestión académica nos propusimos un Programa de Investigación Educativa, sobre temas curriculares, de enseñanza y de aprendizaje, orientado a constituir categorías que nos ayuden a comprender los procesos educativos, al mismo tiempo que orienten la toma de decisiones. En este sentido nos proponemos promover la investigación básica y aplicada en educación, Construir conocimientos en el área e incorporar los hallazgos de las investigaciones a la gestión.

Las líneas de investigación en las que construimos conocimientos, institucionalizadas en Proyectos acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica, son tres: Articulación con las escuelas secundarias, Concepciones didácticas y epistemológicas de docentes universitarios y Retención e inserción de estudiantes en la universidad.

De los resultados de las dos primeras, surgieron aportes que enriquecieron las experiencias que describí en los programas mencionados anteriormente. Respecto de esta última, indagamos sobre los motivos de abandono con la finalidad es acompañar a los estudiantes en su trayecto Universitario y prevenir la deserción que se da en los primeros años de los estudios, generando acciones para su inserción en la vida universitaria.

Me detendré, a modo de ejemplo, en algunos resultados que motivaron decisiones para re- diseño de los dispositivos en marcha.

Trabajamos, con una lógica cuanti-cualitativa, a partir de los datos cuantitativos surgidos de los registros de inasistencias y de las primeras calificaciones obtenidas, en la focalización de nuestro objeto: estudiantes que consideramos que están en situación de abandono.

Luego, desde un estudio exploratorio e interpretativo acerca de los motivos de abandono durante el primer año de la carrera universitaria, generamos dimensiones teóricas para abordar las entrevistas.

En la segunda etapa, actualmente en proceso, estamos realizando entrevistas en profundidad, con el objeto de construir categorías científicas que aporten conocimiento para rediseñar estrategias institucionales orientadas a la retención.

Inicialmente, tomamos, provisoriamente, dos categorías de análisis: riesgo de abandono y abandono. Definimos estudiantes con riesgo de abandono, a los que, habiéndose inscripto a más de una asignatura, dejaron de asistir a por lo menos una y, estudiantes en situación de abandono, a los que no asistieron o dejaron de asistir a todas las asignaturas. Trabajamos con el análisis de datos de estudiantes inscriptos a materias por cuatrimestre y con el análisis de las asistencias y ausencias a las asignaturas a las que se hubiera inscripto. Identificamos entonces, en situación de abandono a aquellos estudiantes que a la tercera semana de clases habían insistido a la totalidad de las asignaturas en las que se inscribieron.

A partir de estas definiciones provisorias, focalizamos nuestra población objeto e indagamos a estudiantes en situación de abandono. En el marco de la lógica de la investigación recurrimos a diversas fuentes de información: el informe sobre sus trayectorias en el Programa de articulación, ingreso y permanencia, cantidad de materias cursadas-aprobadas-reprobadas. Una vez producidas las planillas de los estudiantes, el equipo los contacta para indagar los motivos de sus inasistencias. Entre los resultados de la investigación detectamos que, en el “abandono” hay situaciones “blandas”, estudiantes que con una acción institucional inmediata retoman los estudios, y motivos “duros” de abandono, estudiantes que no retoman los estudios, en consecuencia, focalizamos nuestras entrevistas en los estudiantes en situación “blanda” de abandono. La información surgida de estos contactos generó, la necesidad institucional de brindar soluciones concretas para las situaciones encontradas (motivos académicos, administrativos o personales) en consecuencia, propusimos acciones de reinserción a la vida universitaria (orientación, acciones tutoriales o recontactar).

Algunas reflexiones finales

El objetivo para Desarrollo Sostenible en la Agenda 2030 de la Educación Superior, los análisis y los debates generados en la III Conferencia Regional de Educación Superior de Córdoba, CRES-2018, remiten al problema de la desigualdad en la región como uno de los mayores obstáculos, a pesar de las declaraciones de principios de S.XXI, (UNESCO 1997-CRES 2008), sigue siendo el flagelo no superado.

La universidad pública desempeña un rol central en crear las bases para una sustentabilidad a largo plazo en la región más desigual del planeta y con mucha injusticia social. No hay sustentabilidad en un terreno de desigualdad e inequidad, por ello, el acceso y la permanencia de jóvenes de sectores vulnerables en la enseñanza superior es una responsabilidad impostergable e ineludible.

Las Universidades desde una lógica de “elite” nunca antes habíamos reflexionado sobre los/las estudiantes como sujetos de derecho, en este caso, de derecho al acceso a los estudios superiores. Tampoco nos preguntábamos sobre las concepciones heredadas de nuestros/as docentes y cómo impactan en sus prácticas. Los resultados de las investigaciones raramente impactaban en la gestión y, menos aún, eran pensadas para diseñar herramientas de gestión con base conceptual y situada, la vinculación con el territorio no existía y el sistema secundario fue el espacio para criticar las “deficiencias” conceptuales de estudiantes.

Ya en 1905, **John Dewey** criticaba *“la pasividad de actitudes, la masificación mecánica de los niños y la uniformidad en el programa escolar y en el método”*. Las ideas, decía, **son también resultados de la acción** y reclamaba cambios importantes para la educación de su tiempo.

En palabras de nuestro Rector: “Este nuevo modelo de universidad genera ruptura con un modelo vigente, que le cuesta, que trata de adaptarse, de adecuarse a los nuevos tiempos. Nosotros elegimos nuestras propias autoridades, armamos nuestra propia forma de gobierno, establecemos nuestros estatutos, resolvemos entre los claustros las cuestiones que hacen

a la vida interna y democrática de la universidad. Ahora bien, tiene que haber un control social, debemos ser capaces de dar respuesta a la sociedad y en este sentido, las universidades nuevas podemos dar debate, porque nacimos al calor de un proyecto político distinto que plantea una visibilidad distinta de la universidad, que nos han puesto en el lugar donde nunca habíamos estado.”

Las ideas, metas y valores, impulsados por fuerzas instituyentes, operan en nosotros como imaginarios transformadores, utopías sociales o educativas que, para instituirse, deben plasmarse en proyectos y no de unos pocos sino de muchos y consensuados. De este modo, los Proyectos, Planes, Programas y dispositivos puestos en marcha, se constituyen con una fuerte impronta innovadora, es decir, de nuevos procesos estructurales; de nuevas formas de organizar el trabajo universitario en contextos emergentes, nuevas formas de articulación con lo social, de atender a la marginación, exclusión y a la diversidad, con la responsabilidad genuina de incluir con la calidad requerida por la Educación Superior.

Finalmente, agradezco profundamente a Mabel su invitación a participar de este Panel en la Universidad Federal de Pelotas de compartir con mi colega la Dra. Maria de Fátima Cossio de esta Casa de Estudios, experiencias de gestión académica. Agradezco esta posibilidad de poder exponer y demostrar con datos y acciones concretas el recorrido de los primeros ocho años de la gestión académica de una universidad argentina, pública y nacional, nacida a la luz de los principios de Cartagena. Agradezco este ejercicio de repensar, ordenar y escribir una síntesis de la gestión. Ahora sí, me despido recordando que también **Paulo Freire**, muchos años después que Dewey, nos decía que *“solo existe saber en la invención, en la reinversión, en la búsqueda inquieta.*

Referencias

Calzoni, (2015) *Relatos de una Década*. En: Universidades Públicas Argentinas, 2002-2013. Compilador D, Ricci, 137 a 149. Editorial Fedun.

Calzoni, Fogliazza, Denazis, Alonso y Glas (2011), *Gestión académica en la universidad y compromiso social: estrategias para la inclusión* en XI Coloquio Intencional sobre Gestão Universitaria na América do Sul e II Congreso Internacional IGLU, (pp 1-16).

Denazis, J. Alonso A. (2010) *La Doble Tutoría en La Articulación entre Universidad y Escuela Media*. [CD-ROM] 1º Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías Oberá Misiones, Argentina: Universidad Nacional de Misiones

Denazis, J; Fogliazza, L; Garaño, I (2011) “El Proyecto de Articulación en la UNDAV y su experiencia piloto en el desarrollo del curso de nivelación en las Escuelas Secundarias de la región”. 2º Congreso Argentino de Sistemas de Tutorías. Universidad Nacional de Córdoba. los procesos de enseñanza de la Universidad. Oporto-Portugal 24 al 27 de junio.

Denazis, J; Alonso, A. (2013). *Retención y reinserción en la universidad, en el contexto de la inclusión*. Presentado en XIII Coloquio de Gestión Universitaria en América del Sur.

Denazis- Ferrero (2013) “Narraciones, metáforas, ejemplos y racionalidad práctica en las buenas clases universitarias” IV Foro Internacional sobre Innovación Universitaria: las universidades como generadoras de la innovación: investigación, iniciativa y responsabilidad social, Aurelio Villa Sánchez (Ed.), ISBN 978-84-940812-9-3

Denazis, J. (2016). *La gestión académica en la universidad: Integración de programas orientados a la calidad, inclusión, mejora continua, flexibilidad e innovación*. En Gudiño, P. y Escala, M. (Comps.). *Innovación Interamericana en Educación Superior* (pp. 266–284). Santo Domingo, R. Dominicana: Organización Universitaria Interamericana

Denazis (2018) *Diseños Curriculares Flexibles, Créditos Académicos y Movilidad Estudiantil*. En: *Innovación Interamericana en Educación Superior*. Medellín Colombia: Organización Universitaria Interamericana OUI

García de Fanelli, Ana María (1998). *Gestión de las universidades públicas*. Buenos Aires: Serie Nuevas Tendencias, Ministerio de Cultura y Educación, Secretaría de Políticas Universitarias.

Lucarelli, Elisa (2009) *Teoría y práctica en la universidad*, Editorial: Miño y Dávila Editores

Stenhouse, (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata, Madrid.

DESAFIOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE: EXPERIÊNCIA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS

SANDRA REGINA SOARES¹

O propósito deste texto é discutir tendências e desafios das práticas pedagógicas realizadas no âmbito da universidade, voltadas para a formação dos profissionais das diversas áreas. Como ponto de partida, assume a concepção de profissional subjacente, conscientemente ou não, às práticas pedagógicas adotadas pelos docentes.

Em nossa trajetória de pesquisa no campo da pedagogia universitária, ao longo de quase dez anos de existência do DUFOP (Grupo de Pesquisa Docência universitária e formação de professores) - cujas ações resultaram na organização dos sete volumes que integram, até o momento, a série *Práxis e Docência Universitária*², na realização de cinco edições do Colóquio Práticas Pedagógicas Inovadoras na Universidade - é possível perceber que as **concepções de profissionais** que orientam as práticas

¹ ssoares@uneb.br

² A Série *Práxis e Docência Universitária*, aprovada em 2011 pelo Conselho Superior da UNEB (CONSU), consiste em publicações anuais, no formato de livro impresso, com relatos analíticos e fundamentados de sobre práticas pedagógicas inovadoras na Educação Superior. Tem como objetivos socializar as práticas educativas inovadoras de docentes da UNEB, de todas as áreas de formação, e de outras instituições de ensino superior; valorizar o ensino de graduação; e estimular a reflexão sobre a ação educativa como estratégia privilegiada de capacitação dos docentes da universidade (SOARES; VIEIRA, 2014, p.173).

dos docentes, mesmo daqueles que buscam inová-las, são acríticas, descontextualizadas e essencialmente tácitas.

Os docentes, apesar de serem formalmente engajados na universidade para exercer a importante função do ensino – portanto, para formar profissionais –, pouco problematizam e refletem, seja individual ou coletivamente, sobre o profissional de que a sociedade contemporânea necessita, sobre os desafios e dilemas que enfrentam hoje, sobre as denúncias e críticas veiculadas pela mídia acerca de condutas antiéticas, irresponsáveis e incompetentes de muitos profissionais e sobre as lições a serem apreendidas dessas situações para a formação universitária que promovem.

A visão de profissional subjacente às práticas docentes, que parece prevalecer na universidade, é a de um sujeito possuidor de uma ampla bagagem de conteúdos científicos e técnicos da área específica, que serve de base para a construção processual do seu saber fazer no exercício da profissão. Trata-se, portanto, de uma concepção essencialmente cognitivista, tecnicista, relacionada ao acesso à teoria e à técnica, ou seja, uma concepção restrita. Aspectos como valores e atitudes não são percebidos como fundamentais para a atuação profissional ou são assim percebidos, mas como uma decorrência natural do conhecimento e da aceitação explícita das prescrições contidas nos códigos de ética de cada profissão.

Em sintonia com essa concepção de profissional, a formação oferecida nas disciplinas que integram os currículos de cada curso privilegia a quantidade, em detrimento da apropriação dos conteúdos, assumindo a transmissão, mediante aulas magistrais, como o caminho mais viável para assegurar a aquisição dessa bagagem teórica por parte do futuro profissional. As teorias, além de apresentadas de forma dogmática, são desconectadas do contexto social mais amplo, das demais disciplinas, da vida dos estudantes e dos desafios do campo profissional, em sintonia com a racionalidade técnica que subestima a prática, reconhecida como mero espaço de aplicação das belas teorias ensinadas.

Nessa perspectiva essencialmente teórica, conteudista, cumulativa e fragmentada, que nega aos estudantes o espaço para questionar, elaborar

suas próprias representações e, sobretudo, experimentar transpor os conhecimentos construídos para investigar e solucionar problemas desafiantes do campo profissional, as teorias ensinadas restam destituídas de sentido, não contribuem para o desenvolvimento de competências compreendidas, aqui, não em uma perspectiva instrumental, neoliberal, mas como a capacidade de lidar com situações complexas, incertas e imprevisíveis de forma inteligente, crítica, criativa e pertinente, tanto técnica como eticamente.

Nesse sentido, a competência contempla, como afirma Sanz de Acedo Lizarraga (2010), a interação entre três componentes essenciais: um conjunto de conhecimentos gerais procedentes de disciplinas científicas afins e de conhecimentos específicos próprios de uma profissão; uma atitude apropriada para o desempenho de uma função, em outros termos, uma disposição para a adoção de determinadas condutas ou tendência ao entendimento, à aceitação de valores sociais e culturais, à comunicação e à cooperação com os demais sabendo regular a conduta própria, tomar decisões, assumir responsabilidades e manejar a frustração; um conjunto de capacidades, ou habilidades, que se apoiam mutuamente para possibilitar o desempenho com êxito de uma determinada tarefa acadêmica, profissional ou social em um determinado contexto.

Como se pode depreender da formulação da autora, a competência envolve conhecimentos, saberes, habilidades, atitudes e valores que são requeridos para entrar em ação, de forma articulada, com vistas ao enfrentamento das situações desafiantes em um determinado contexto; ou seja: não basta saber fazer ou ter conhecimentos específicos.

Todavia, a formação profissional e, por conseguinte, as práticas pedagógicas que prevalecem nas instituições de Educação Superior, em consonância com a concepção de profissional restrita, cognitivista e tecnicista, não contemplam o desenvolvimento de atitudes e valores. Quando esses aspectos eventualmente entram na sala de aula, isso se dá sob uma perspectiva prescritiva, moralizadora e adestradora, e não sob uma perspectiva ética, reflexiva e transformadora. Trata-se de uma formação que separa razão de emoção, desqualificando o papel desta

última na atuação profissional, em sintonia com a concepção de ciência positivista que valoriza, por exemplo, a neutralidade, a separação entre sujeito e objeto, gerando consequências graves, especialmente para aquelas profissões que lidam com pessoas.

Os frutos dessa trajetória formativa são sujeitos amputados, mutilados, robotizados, com cabeças cheias e, paradoxalmente, vazias, ou, conforme Morin (2006), retomando Montaigne, com cabeças cheias, mas não bem feitas, pois a carga de teorias e informações a que têm acesso e a forma (desconectadas dos desafios da prática social e profissional) como elas são adquiridas no processo formativo não possibilitam que sejam processadas, tampouco que os formandos construam sentido, por si próprios, acerca dessas teorias. São, portanto, profissionais restritos, inseguros, reprodutores de teorias e técnicas, sem competências para enfrentar os problemas inusitados do cotidiano do campo profissional, na medida em que não tiveram oportunidade, nessa trajetória, de investigar, compreender, criticar, criar, argumentar e tomar decisões integrando teoria, prática e pessoa.

Os frutos dessa trajetória formativa são profissionais mutilados também sob o ponto de vista socioafetivo, relacional, emocional, reflexivo e ético, na medida em que essa formação alija, da sala de aula, a pessoa do estudante, nega sua humanidade, não integra razão e emoção, excluindo, portanto, a experiência - aqui entendida conforme Walter Benjamin, Larrosa e outros, como aquilo que toca, faz sentir e, por isso mesmo, provoca pensar, refletir e, consequentemente, aprender e (trans)formar-se enquanto pessoa e profissional.

Em um processo formativo assim desenvolvido, é inevitável indagar como se pode esperar posturas sensíveis, humanistas, de respeito à dignidade dos outros, se os futuros profissionais não vivenciaram, com relação a si mesmos, essa sensibilidade, esse respeito, essa humanidade, se não aprenderam, pela experiência, a ser assim? Como esperar, de futuros profissionais, a capacidade de fazerem boas escolhas, de serem responsáveis por suas decisões sem caírem no relativismo de que “tudo pode”, justificando ser impossível remar contra o sistema, contra os chefes, contra a “maioria”, se não aprenderam, a partir da vivência no seu processo

de formação na universidade, a refletir sobre seus valores, suas crenças e seus preconceitos, buscando reconhecer sua origem e suas consequências para os demais e para si mesmos? Como esperar posturas sensíveis, humanistas, de respeito à dignidade dos outros de futuros profissionais aos quais foram negadas tais experiências em relação a si mesmos?

Naturalmente essa formação não afeta igualmente a todos. Por sorte, outros elementos entram em jogo, como, por exemplo, a educação familiar que receberam, especialmente se pautada por sólidos e coerentes valores morais e éticos; a participação, geralmente por iniciativa pessoal dos estudantes, em situações como trabalho comunitário e iniciação à pesquisa; a proximidade com determinados docentes que lhes afetaram positivamente como pessoas, contribuindo para uma visão de profissional mais competente e humana.

A formação de profissionais com as limitações anteriormente apontadas é mais um sinal da tendência da universidade a render-se à lógica do mercado e ao ideário neoliberal centrado no individualismo, na prática da competição, no desrespeito aos valores universais, na supremacia do ter em relação ao ser, na naturalização das desigualdades sociais. Valores que se entranham no tecido social e adentram, de diversas formas, na universidade graças, também, ao trabalho das grandes empresas de comunicação, a serviço do sistema capitalista na sua feição atual.

Enquanto isso, a sociedade sofre as consequências de posturas e práticas profissionais nefastas, perigosas, incompetentes e antiéticas, evidenciando uma das crises que as diversas profissões enfrentam hoje: a crise da ética profissional; em outros termos, a crise dos valores que deveriam orientar a vida profissional. Essa crise se expressa na complexificação crescente do discernimento e da atividade profissional em função de conflitos de valores, ou seja, em função da ausência de princípios reguladores e consensuais (TARDIF, 2002).

Assim, como destaca Tardif (2002), se os valores que deveriam guiar o agir profissional não são mais evidentes, então a prática profissional supõe uma reflexão sobre os fins almejados em oposição ao pensamento técnico profissional situado apenas no âmbito dos meios. Nesse sentido,

a “reflexão sobre a ética profissional cessa de existir como um discurso que é exterior à prática e que domina a ação – ela reside doravante no próprio cerne do discernimento profissional a ser exercido na prática cotidiana e co-constitui essa prática” (TARDIF, 2002, p. 253).

Isso significa que a crença de que o código de ética profissional, constituído como algo exterior ao sujeito-profissional, que estabelecia os princípios fundamentais a serem cumpridos pelos profissionais – cujo descumprimento poderia gerar algum tipo de punição por parte do Conselho da profissão –, não tem mais essa força. Em contrapartida, o que vai se configurando é que – para os profissionais construir sentido sobre determinados valores, para serem capazes de, nas situações concretas, fazer seus próprios julgamentos e escolhas quanto à forma de agir e para serem capazes de defender e justificar essas escolhas publicamente – não basta a letra morta do código de ética. Tal situação coloca um novo desafio para a formação dos profissionais: o desenvolvimento da autonomia, aqui entendida como a capacidade de fazer escolhas, tomar decisões não apenas baseadas no que é bom para si, mas também considerando os outros, baseadas no que é defensável publicamente, no que evidencia o respeito à dignidade de todos. Trata-se de algo muito mais complexo do que formar para a heteronomia, para seguir regras definidas por outrem sem que façam verdadeiramente sentido para si.

A crise da ética profissional associa-se a outras crises das profissões e do profissionalismo, conforme Tardif (2002): a crise dos conhecimentos, das estratégias e das técnicas profissionais que permitiam aos profissionais solucionarem situações problemáticas da prática. Essa crise configura-se pela passagem de uma racionalidade instrumental – baseada no modelo das ciências aplicadas, capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins – a uma racionalidade improvisada, baseada na intuição e no senso comum, despertando a impressão, no público em geral, de que muitas profissões não mais dispõem de um repertório de saberes estável, codificado, consensual.

A crise do poder profissional e da confiança do público decorre da percepção de que os profissionais estão servindo mais aos interesses

próprios do que aos interesses e às necessidades de seus clientes e do público em geral, afastando-se da perspectiva altruísta que historicamente caracterizava os profissionais.

Por fim, a crise da formação profissional que se expressa na insatisfação crescente sobre a formação profissional dominada por culturas disciplinares, quase sempre monodisciplinares, e por imperativos de produção de conhecimentos. Insatisfação que coloca em questão a capacidade das instituições da Educação Superior de proporcionar uma formação profissional de qualidade, em outros termos, uma formação assentada na realidade social e no mundo do trabalho profissional.

Diante desse contexto emergente de complexidade, incerteza, contradições e crises, vai se delineando a exigência, por parte da sociedade, de um novo perfil de profissional mais autônomo, problematizador, investigativo, crítico, humanista, comprometido socialmente, reflexivo com base em valores éticos; enfim, um profissional com competências cognitivas, técnicas, políticas e socioafetivas.

Formar profissionais com essas características exige das instituições de Educação Superior e dos seus docentes uma mudança paradigmática, de natureza epistemológica e didático-pedagógico-metodológica distanciada de uma perspectiva centrada no acúmulo de teorias, para abordar os desafios propostos por essa nova concepção de profissional.

Pressupõe, essencialmente, transformar a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem de um espaço de mera transmissão de informação em um território de verdadeira experiência para os estudantes e, também, para os docentes. Pois, como afirma Larrosa Bondía (2002, p. 21): “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.”

A experiência, em contrapartida, toca, afeta, mobiliza sentimentos e, por isso mesmo, provoca a problematização e a reflexão em diferentes níveis - uma reflexão que parte do contexto da prática profissional, passa pelos próprios comportamentos e conhecimentos, chegando às crenças, aos valores, aos preconceitos, às atitudes e à missão que o discente con-

cebe para si ao assumir aquela profissão objeto da formação. Portanto, a experiência, provoca uma ‘reflexão profunda’ (KORTHAGEN, 2009).

Nesse sentido, como enfatiza Larrosa Bondía (2002, p. 24), a experiência configura-se como:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer 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 de ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

A formação de profissionais autônomos, humanistas, éticos, enfim, de profissionais com competências cognitivas, técnicas, políticas e socioafetivas, pode ser ilustrada graficamente na Figura 1, apresentada a seguir.

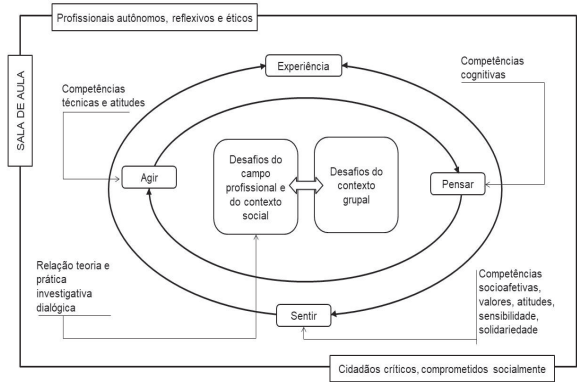


Figura 1. Formação de profissionais a partir da Experiência

Fonte: arquivos da autora.

Como se busca mostrar na Figura 1, para que as práticas pedagógicas transformem-se em propostas desencadeadoras de experiências, é fundamental que os currículos e seus componentes tenham como foco a formação de profissionais com esse perfil e que, para tanto, sejam estruturados em torno de situações desafiantes, complexas, dilemáticas do contexto social e profissional, e não em torno de conteúdos teóricos.

Essas situações desafiantes suscitariam uma abordagem interdisciplinar em que cada disciplina, usando seus meios e suas teorias específicas, contribuiria para que os estudantes compreendessem e criticassem, de forma complexa, investigativa e profunda, as situações que são objetos de investigação, arriscando construir, com a mediação dos docentes, formas de enfrentá-las, com condição de argumentarem e experienciarem, na prática, no contexto social e no profissional. Assim, vivenciariam uma nova perspectiva de relação teoria e prática interdisciplinar, investigativa e dialética, cujo ponto de partida e de chegada seriam as situações problemáticas e desafiantes do contexto profissional, diferentemente daquela própria da racionalidade técnica, meramente de aplicação de teorias e procedimentos.

Trata-se de uma relação entre teoria e prática que, em última instância, mais do que gerar a habilidade para agir em uma situação concreta, proporciona o desenvolvimento de competências cognitivas, da capacidade de pensar de forma complexa, autoral, gerando, portanto, a capacidade de aprender a aprender.

Tal relação entre teoria e prática, na perspectiva da formação ética, do desenvolvimento de atitudes e valores, além de fomentar o desenvolvimento de competências cognitivas, deve fomentar a reflexão sobre os sentimentos vividos nos diversos momentos da experiência, ou seja, deve permitir que os preconceitos, os estereótipos, as crenças construídas ao longo das trajetórias de vida dos estudantes venham à tona, não sob uma perspectiva judicativa e condenatória, mas sob uma perspectiva compreensiva e crítica. Entretanto, para que seja possível a cada estudante reconhecer, compartilhar e refletir coletivamente sobre esses sentimentos, por mais que pareçam inadequados ou politicamente incorretos, é necessário um clima de confiança e respeito

mútuo entre os atores do processo formativo - o que convoca os docentes a adotarem posturas e práticas pedagógicas facilitadoras da comunicação e da construção de vínculos entre os estudantes.

Esse clima relacional é uma conquista coletiva que tem início no primeiro dia de aula. Isso significa que, para que as práticas pedagógicas sejam potencializadoras de experiências, é preciso um investimento no processo grupal, é preciso que o professor assuma a sala de aula como um grupo, em permanente vir a ser, como um espaço de colaboração e de crescimento pessoal e profissional. Nesse sentido, as situações de conflito, a existência de “panelinhas” - ou seja, de subgrupos fechados que não dialogam entre si - e de manifestações de preconceitos na sala de aula tornam-se conteúdos da matéria, a serem abordados de forma reflexiva no instante em que acontecem ou logo em seguida.

Desabafos - como aquele encontrado no banheiro feminino de um dos prédios de uma universidade pública, indagando “o que estou fazendo aqui?”, ou outro, aparentemente de autoria distinta, uma vez que as letras diferem, em que se lê “ninguém é melhor do que ninguém, cada um tem seu tempo” - podem representar uma demanda coletiva dos estudantes no sentido de que os docentes sejam mais atentos e invistam nas relações na sala de aula, promovendo experiências de aprender a ser éticos; em outros termos, que sejam capazes de se colocar no lugar do outro e de respeitar sua dignidade.

Assim, além das situações desafiantes do campo profissional, as relações interpessoais e o contexto grupal também precisam ser tomados como conteúdos formativos, articulando, de forma natural e cotidiana, o pensar, o sentir e o agir, na perspectiva de formarmos profissionais competentes cognitiva, técnica e eticamente.

Considerações finais

Cabe reafirmar que a sociedade contemporânea, marcada por antigas e novas contradições e ambiguidades, em todos os âmbitos da vida - social, econômico, cultural, político bem como de valores e atitudes - , coloca

importantes desafios para a universidade, para os docentes e suas práticas pedagógicas na perspectiva de formar pessoas e profissionais capazes de lidar com a complexidade e incerteza, com a crise de valores em prol de uma sociedade mais justa, humana, crítica, que valorize o ser, a vida, que respeite a alteridade, a dignidade das pessoas, independentemente de raça, condição social, credo religioso etc.

Caminhar nessa direção implica, para a universidade e para os seus docentes, empreender uma ruptura paradigmática tanto do ponto de vista epistemológico quanto didático-pedagógico-metodológico no que concerne à formação profissional e às suas práticas pedagógicas.

Trata-se de uma ruptura que envolve ressignificar o sentido da teoria, do processo de conhecer, de produzir e de construir conhecimento, ressignificando também a forma como relacionar teoria, prática e a pessoa do estudante. Uma ruptura didático-pedagógico-metodológica que coloque no centro do processo formativo a pessoa do estudante, que promova a integração entre as dimensões do pensar, agir e sentir, que possibilite tornar a sala de aula um território de experiências, reflexão e construção de sentidos para a vida pessoal e profissional.

Como vimos, isso implica que os conteúdos teóricos e a sua transmissão deixem de ser um fim em si mesmos e entrem no processo formativo na perspectiva de possibilitarem a compreensão, a problematização, a crítica e a criação de soluções para os desafios sociais e da prática profissional, bem como para os desafios emergentes do contexto relacional do grupo da sala de aula.

Enfim, caminhar nessa direção significa pensar as práticas sob uma perspectiva radicalmente oposta àquela que prevalece hoje, como instrumento de controle, de padronização, de treinamento. Significa investir para que as práticas pedagógicas docentes sejam disparadoras de experiências, que toquem, afetem os sujeitos, discentes e docentes, contribuindo, portanto, para a construção de sentidos, valores, atitudes e competências cognitivas, socioafetivas, profissionais.

Como toda mudança profunda, toda ruptura, o investimento nessa direção envolve, tanto para os docentes quanto para os discentes, dese-

quilíbrios sociocognitivos, temores de entrar em um terreno desconhecido, de aprender vivendo e compartilhando a experiência.

Mas a sensibilidade docente, a utilização da pedagogia da pergunta problematizadora que não espera respostas imediatas, a paciência, o respeito ao tempo do outro e o investimento em um clima relacional de solidariedade contribuem para a criação de condições para que a experiência se estabeleça na sala de aula.

Ademais, quando vemos o poder que a mídia, especialmente a televisiva, e determinadas igrejas têm de formar opinião a partir de mentiras repetidas, de manipular as pessoas em prol dos seus próprios interesses, os docentes são convocados a pensar que as escolas e universidades precisam sair do lugar de ensinar belas verdades, belas teorias, para, principalmente, capacitarem as futuras gerações a pensar criticamente, a estabelecer relações, a entender as contradições, a compreender o que está por trás das frases de efeito, a aprender a pensar nas consequências e a sentir e julgar o que é efetivamente justo, desejável para superar os problemas que lhes afligem.

Enfim, é inadiável caminharmos juntos nessa direção, é inadiável trabalharmos em prol da experiência nas nossas salas de aula, pois só a experiência pode formar pessoas reflexivas, críticas, autônomas e éticas.

Referências

- KORTHAGEN, Fred. A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Maria Veiga (org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas**. Portugal: Edições Pedago, 2009.
- LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev.-mar. /abr. 2002.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

SANZ DE ACEDO LIZARRAGA, Maria Luisa. **Competencias cognitivas en Educación**. Madrid: Narcea, 2010.

SOARES, Sandra Regina; VIEIRA, Flávia. Aprendizagem, ensino e desenvolvimento profissional docente na universidade: desafios, perspectivas e trajetórias de mudança. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 165-177, jan./jun. 2014.

PRÁTICA PEDAGÓGICA E PRÁTICA SOCIAL: RELAÇÕES EM MOVIMENTO

MARIA ISABEL DA CUNHA¹

No contexto dos estudos sobre a pedagogia universitária, não são muitos os que abordam, de forma sistemática e aprofundada, o tema da prática pedagógica como unidade conceitual. Em geral, a prática pedagógica é percebida como um conceito amplo e generalista que envolve a complexidade das relações educativas no âmbito da sociedade. Nesse sentido, não se confina aos espaços escolarizados, uma vez que a sociedade abriga outros tantos que também têm caráter educativo. Poderíamos considerar desde o espaço familiar, o do trabalho, o dos movimentos sociais, os espaços culturais, esportivos, corporativos, até os demais que pressupõem a convivência dos sujeitos de práticas. Em todos há uma dimensão pedagógica, entendida como lugares onde se produzem valores e saberes.

Portanto, os espaços escolarizados não são os únicos repositórios das práticas pedagógicas. Entretanto, é preciso reconhecer que, dada a sua natureza e finalidade, são eles, por excelência, lugares onde toda a prática é intencionalmente pedagógica. Nesse âmbito estão, com destaque, as atividades intencionais, planejadas para concretizarem os fins da educação. Mas cabem, também, aquelas que ocorrem de forma espontânea e

¹ cunhami@uol.com.br

não controlada, que se produzem nas relações da instituição escolarizada com a sociedade, em uma dimensão política e cultural.

Com essa perspectiva, é possível afirmar que toda a prática pedagógica é social, e toda a prática social envolve uma condição pedagógica. Sendo humana, expressa uma ideologia que se revela nos processos vividos pelos sujeitos da prática.

Afirma Encarnación Sobriño:

As tendências ideológicas concebidas como sistema de ideias, localizadas na instância ideológica da sociedade, supõem práticas sociais; elas não são entes abstratos, ideias eternas, puros absolutos, fora da realidade e da história, senão que implicam a prática de grupos, nutrem-se de práticas sociais e se constituem a partir delas; mas também as transcendem (SOBRIÑO, 1986, p. 41).

Nessa perspectiva, as práticas sociais não se dão em um vazio, mas constituem-se no contexto dos aparatos organizacionais que as protagonizam e instituem-se como mediações entre as práticas e as tendências valorativas e ideológicas que lhes são referentes. Os sistemas educativos como a escola, a universidade e a aula, revelam uma prática pedagógica com objetivos específicos. São instituições mediadoras entre a prática pedagógica e as ideologias pedagógicas, dado que não há neutralidade nas relações humanas.

A teoria crítica contribuiu para desvelar concepções de prática social. Althusser (1968, p. 136) compreende por prática “o processo de transformação de uma dada matéria-prima num produto determinado, transformação que se efetua por um trabalho humano determinado, utilizando determinados meios de produção”. Nesse sentido, a prática pedagógica é sempre social, “pois não pode ser abstraída, nem dos meios que necessita para se executar, nem dos objetos sobre os quais realizará sua transformação, nem tampouco da organização social objetiva dentro da qual se cumpre, e na qual adquirem sentido esses meios e objetos” (SOBRIÑO, 1986, p. 43).

No caso da prática pedagógica no âmbito escolarizado, os agentes imediatos nela envolvidos estabelecem-se, especialmente, pelas relações entre professor e alunos, na condição de ensinantes e ensinados, mediante as técnicas, metodologias e formas de organização do trabalho pedagógico. Mas há outro conjunto de meios que podem intervir nas práticas, tal como os conhecimentos curriculares, as tecnologias, as relações entre professor e alunos, que nem sempre são expressos quando há explicitações formais da prática pedagógica.

Numa perspectiva tradicional o *conhecimento* se interpõe como uma espécie *de bem de consumo*, como afirma Sobriño (1986, p. 44), estável, invariante e dominante e que não mantém relação imediata com a sua produção ou transformação. Por isso não está sujeito a questionamentos. Trata-se de um conhecimento que pertence a um estágio anterior da ciência, e, por essa razão, os professores são preparados para serem os depositários dessas generalidades, ainda não ao alcance dos estudantes. O papel do docente é de intervir no conhecimento válido para que se torne acessível aos seus destinatários. O processo pedagógico resume-se na aplicação de metodologias e técnicas didáticas, e essa é a competência que se espera do professor para encurtar distâncias entre o saber e o não saber, os que acessam a ciência e os que não o fazem. Os professores constituem um corpo profissional específico, o qual detém o monopólio da prática pedagógica dentro do sistema educativo e preserva as hierarquias científicas na mesma proporção em que respeita as hierarquias sociais. Podem essas, muitas vezes, justificar a superioridade do trabalho intelectual sobre o manual, sendo que, para que isso ocorra, segundo Passeron (1972, p.12), a escola desempenha um papel fundamental. As condições sociais do exercício da prática pedagógica possibilitam a imposição do arbitrário cultural dominante. A condição dos professores, pelo fato de serem reconhecidos como instância legítima, tende a fazer o mesmo em relação ao arbitrário cultural que transmitem. Podem transformá-lo também, dessa forma, na única cultura legítima. Os estudantes reconhecem a autoridade docente, interiorizam as concepções e práticas vividas

e mostram-se, na maior parte das vezes, ajustados a elas. Os currículos reafirmam a lógica que vai das ciências básicas para os conhecimentos profissionalizantes, reforçando a historização simétrica da produção do conhecimento e, especialmente, reforçando o caminho que se institui da teoria para prática. Nessa perspectiva, a prática é compreendida como a aplicação linear da teoria e sua validade assume esse referente de análise.

O conhecimento válido é o que decorre da experimentação científica e das normas validadas pelo Estado preservando, assim, a função de conservar e transmitir a tradição e a cultura necessária para assegurar a continuidade da sociedade.

Na perspectiva de Bernstein (1990), trata-se um *currículo coleção* em que as disciplinas têm vida própria e são dispostas de forma a cobrir os múltiplos campos de conhecimento de forma singular. A quantidade de horas-aula é que diz da qualidade do curso, a qual também é determinada pelo percurso único é oferecido a todos os estudantes.

Para Bernstein, as decisões pedagógicas não são puramente autônomas; dependem, historicamente, das relações entre educação e produção, de modo que essa ligação faz-se pela forma de transmissão, elemento-chave na perspectiva do autor. Esse movimento é dependente da base material da sociedade, pois interfere na produção da consciência dos sujeitos.

No campo do que o autor denomina pedagogia, insere-se o domínio da forma de transmissão e o controle do conhecimento, mediado pelas relações humanas. Na perspectiva tradicionalista, essas são relações verticais que tanto reconhecem determinado saber, como são hábeis em descartar outros que não compõem o repertório autorizado.

Em estudo anterior (CUNHA; LEITE, 1996), realizado em universidades públicas gaúchas, verificamos que a *pedagogia visível*, própria da tendência tradicionalista de acordo com Bernstein (1990), era usual nos cursos de carreiras científicas e de profissões liberais, manifestando-se por meio de aulas expositivas, entendidas como aplicação da teoria. Os principais recursos eram o próprio professor, auxiliado por quadro, giz, diapositivos e slides que facilitavam sua exposição. A prática pedagógica resumia-se,

em geral, à ação do docente, quem estimulava o aluno a apropriar-se, posteriormente, dos conteúdos por ele selecionados. Pouco espaço era reservado para algum tópico que não seguisse essa regra.

A perspectiva tradicionalista da prática pedagógica aposta que a avaliação tem um papel importante na classificação dos alunos e na triagem dos que serão bem sucedidos. Em geral, são utilizadas provas que requerem e valorizam a memória e a fixação dos conteúdos veiculados no currículo. Dependendo da natureza da disciplina, provas práticas podem ser utilizadas, mas com o intuito de valorizar procedimentos que reproduzem os realizados em situações de aula.

O docente define critérios e formatos para avaliação. Assume esta prática de maneira unidirecional, isentando-se da responsabilidade em relação ao êxito dos estudantes. Algumas vezes, usa a avaliação como ameaça para disciplinar atitudes dos discentes. Crê que a reprovação evidencia a importância do conhecimento que veicula, e não sente seu prestígio ameaçado pelo ocasional fracasso dos seus alunos.

A crítica a esta perspectiva vem acontecendo desde os meados do século XX e ocupado muitos teóricos da aprendizagem que defendem uma pedagogia modernizante.

Tendência modernizante

O avanço da psicologia da aprendizagem e dos meios tecnológicos de informação bem como as mudanças geracionais atingidas por novos pactos de relacionamento social vêm contestando, há algum tempo, a perspectiva da educação tradicionalista. Discursos sucedem-se para qualificar a educação escolarizada como defasada, uma vez que pouco atinge a motivação dos estudantes, nos diferentes níveis.

Além disso, a perspectiva de democratização social, de construção de um estado menos desigual e a correspondente compreensão de que a escolarização é peça fundamental nessa conjuntura favoreceram a proposta de teorias que anunciam a importância de modernizar a escola e a universidade.

A perspectiva modernizante, porém, tem se constituído a partir de uma reconhecida superficialidade em relação ao binômio prática pedagógica e prática social.

Como pressuposto pedagógico, assume maior simetria na relação professor-aluno e procura dar um protagonismo aos estudantes, compreendendo as etapas evolutivas do desenvolvimento e a subjetividade do aprendiz. Nessa tendência, a psicologia evolutiva e a psicologia social cumprem um importante papel. A primeira, chamando atenção para as etapas psicológicas do aprendiz; a segunda, como instrumento capaz de colaborar na preparação dos indivíduos para a vida em sociedade.

Dado que essa tendência prioriza a experiência dos aprendizes como chave para a aprendizagem, os conhecimentos perdem a posição de centralidade e entram por via indireta, como resultado da experiência. Essa condição, que evidencia traços mais democráticos do que a perspectiva tradicionalista, foi muito sustentada pelo norte-americano John Dewey (1946), quem, por sua vez, impactou o Brasil por meio das posições de Anísio Teixeira.

Na perspectiva denominada modernizante os conhecimentos são organizados de acordo com as particularidades do público que quer atingir, levando em consideração a realidade que o cerca. A crítica que recebeu baseou-se na impossibilidade de a teoria dar conta das diferenças sociais em uma sociedade de classe na qual, aos poucos e inadvertidamente, vão se inculcando modelos que, embora pareçam naturais, são portadores de regimes de verdade de interesse das classes dominantes.

Como a teoria sustenta-se vigorosamente na psicologia da criança e do adolescente, teve uma significativa repercussão na rede escolar que atendia a esse público. No entanto, sua presença foi menos perceptível no ensino médio e na Educação Superior.

Na tendência modernizante, a pedagogia, entendida como a forma que qualifica o conteúdo, foi especialmente relevante. As técnicas de dinâmicas de grupo entram na educação escolarizada favorecendo as relações interpessoais, reduzindo tensões, e estimulando a produtividade do trabalho pedagógico, com a finalidade de preparar indivíduos para a democracia.

A tecnologia educacional veio, mais tarde, a colaborar com essa tendência, centrando, nos meios, a eficiência e a eficácia de uma pedagogia que rompesse com o tradicionalismo pedagógico. A crítica a esse movimento logo expressou a descrença em sua eficácia favorecendo a resistência a essa perspectiva, que, em tese, retira do conhecimento historicamente organizado a centralidade da pedagogia escolar. O professor assume expressivo protagonismo na leitura das condições objetivas de aprendizagens dos alunos, numa dimensão cultural. Prepondera a concepção de que o professor é o agente principal na determinação da prática pedagógica escolarizada, podendo e devendo ser considerado um “intelectual orgânico”, empregando-se a categoria *gramsciana* desse termo.

A intensidade temporal da convivência do aprendiz nos espaços escolarizados tende a produzir um *habitus*, pois o trabalho pedagógico transformador deve ser durável, capaz de transcender a prática pedagógica e ser definidor das práticas sociais ao longo da vida, favorecendo processos de reprodução cultural e social.

Essas considerações, mesmo levando em conta o momento histórico em que foram produzidas e as críticas que as fizeram ponderar algumas certezas, são ainda válidas enquanto referência para a compreensão do fenômeno educativo.

A prática pedagógica situada na prática social: possíveis categorias de análise

Retomando estudos já realizados e ideias de autores que analisam e problematizam a prática pedagógica em instituições escolarizadas, é possível encontrar similaridades entre tendências explicativas e seus efeitos. Sem a pretensão de ter maior mérito, atrevo-me a propor uma tipologia que - mesmo sendo sempre restrita - contribui para a análise e compreensão da prática pedagógica na sua relação com a prática social. Organizo, pois, essa possibilidade em três tendências: *tradicionalista*, *modernizante* e *rupturante*. Nela as relações de poder são claramente

assumidas e visíveis. Lançando mão das categorias de Basil Berntein (1990) - currículo, pedagogia e avaliação -, é possível caracterizar as práticas pedagógicas de cada tendência, bem como seus desdobramentos. Para o autor, o currículo diz qual é o conhecimento válido, a pedagogia expressa a forma de sua transmissão, e a avaliação define qual a realização adequada do conhecimento.

Tendência tradicionalista

Nessa tendência, aceita-se como natural o caráter assimétrico da relação pedagógica de base. O professor assume uma posição hegemônica de poder, enquanto os estudantes assumem uma condição subalterna. À luz dessa tendência, as relações de poder são claramente assumidas e visíveis. Trata-se, no dizer de Durkheim (1926, p. 49), de uma “ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que ainda não se encontram preparadas para a vida social”. Também Berger (1962, p.95) distingue-a como sendo “o conjunto de meios e de disciplinas pelos quais nos esforçamos por fazer com que nossos alunos passem da infância à idade adulta”.

Sobriño (1986, p. 53) afirma que essa posição assenta-se tanto em fundamento biológico, dada a presumida faixa etária diferenciada entre estudantes e professores, como em uma posição jurídico-política, pois os docentes constituem-se em um corpo profissional que o Estado institucionaliza. Dessa forma, são legitimadores dos conhecimentos dignos de serem transmitidos e estão autorizados a assegurar, mediante sanções simbólicas, determinados conteúdos e valores ou certas formas de conduta.

No entanto, lembra a autora, “os docentes participam do sistema de autoridade apenas como executores de mandatos procedentes dos níveis superiores. A nível da base, os docentes localizam-se em posição subordinante, mas, em relação aos outros níveis da prática pedagógica, sua situação é subordinada” (1986, p.54).

Tomando as categorias de Bernstein - currículo, pedagogia e avaliação -, já mencionadas neste texto, e com a intenção de caracterizar com

mais objetividade as tendências estruturantes, registro características e contextos de sua produção.

A organização do *currículo*, na tendência tradicionalista, segue a perspectiva epistemológica da ciência moderna, que assume fracionar o todo em partes, denominadas disciplinas. No caso da Educação Superior, estas são organizadas em uma ordem progressiva, do mais simples para o mais complexo, das disciplinas básicas para as profissionalizantes, da teoria para a prática. Além do mais, a tendência assume uso das tecnologias para uma educação massiva e de tradicionalismo ideológico.

A *condição metodológica*, na perspectiva tradicionalista, se assenta na compreensão do ensino como transmissão do conhecimento que produz aulas com o desenho clássico, em que o docente fala e os estudantes escutam, tomam notas e lançam mão da memória para explicitar que aprenderam. Do professor se requer erudição e algumas habilidades de comunicação para tornar a aula mais interessante.

Nessa tendência a *avaliação* se apoia na repetição, onde a fidedignidade dos dados transmitidos pelo professor ou pelo livro, se constitui no parâmetro da desejada aprendizagem.

Tendência modernizante

Na Educação Superior, a pedagogia da modernização chega com atraso e em um contexto alienígena a suas práticas. Entretanto, são a base dos discursos contemporâneos, como as chamadas metodologias ativas, para responder aos fenômenos que interpelam as práticas tradicionais.

No campo do *currículo* teve pouco impacto e só recentemente é que alternativas vêm sendo mais recorrentes nesse espaço acadêmico. O principal mérito dos fundamentos da pedagogia modernizante no currículo do ensino superior foi questionar a relação teoria-prática, tendo em vista a vocação acadêmica para a formação profissional. Nesse sentido as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação tiveram relativa importância, estimulando os protagonistas acadêmicos a repensar o currículo tradicional.

Os referentes *avaliativos* da pedagogia a modernizante aliam-se às concepções da metodologia. A valorização das relações interpessoais, que se materializam pelos trabalhos de grupo, vão incorporando, nessa tendência, resultados coletivos de aprendizagem.

A valorização da memória perde espaço e, no seu lugar, surge a importância da aprendizagem em níveis mentais complexos, os quais assumirão qualitativamente os conteúdos. Essa perspectiva diminui a presença das avaliações por provas e intensifica a evidência das aprendizagens por produtos como projetos, maquetes, diários etc.

Se a atividade tem centralidade na perspectiva modernizante, a avaliação incorpora a participação efetiva dos alunos nas atividades didáticas, a capacidade de trabalhar em grupo, as atitudes de empatia para com os colegas. A liderança passa a ser um valor da formação, e os docentes precisam se munir de estratégias para captar e registrar esses movimentos.

Entretanto, como na educação média e superior os formatos da estrutura escolar tendem a manter a lógica da tendência tradicionalista, a perspectiva modernizante não se instalou nesses níveis de ensino de forma efetiva, com repercussões para a avaliação. As salas de aula ainda estão organizadas para dificultar o trabalho coletivo, poucas iniciativas tiram os estudantes do ambiente escolarizado e o professor permanece como a principal fonte da informação. São poucos os laboratórios com equipamentos, os quais nem sempre são suficientes e atualizados. Enfim, uma distância entre uma perspectiva modernizante e a condição de sua implantação.

Essa condição autoriza seus críticos a afirmarem que a ideologia reformista-modernizante oculta, mais do que a pedagogia tradicionalista, as condições institucionais e sociais da prática pedagógica, porque afasta-se da dimensão política desta prática (SOBRIÑO, 1996).

Tendência rupturante

As críticas registradas às tendências anteriores pressupõem a formulação de uma nova perspectiva. Prevalecendo as postulações trazidas pelas

teorias críticas, certamente a proposta de ruptura estaria condicionada a uma revolução social que favorecesse a mudança ou, pelo menos, a reconfiguração da base capitalista da sociedade. Nela estariam presentes os conceitos de não diretividade e de autogestão, que, conjuntamente, responderiam por uma prática pedagógica libertadora. Para esta tendência, a relação com o conhecimento seria baseada na crítica, permitindo seu questionamento e sua prática, com vistas a encontrar uma nova situação representativa de um valor. Incorporaria a noção de autonomia, mesmo não ocultando as limitações dessa posição pedagógica.

Reconhecendo as teorias críticas como fundantes para o pensamento emancipatório, avanço no processo de construção - mesmo que ainda utópico - de uma tendência rupturante. Para tal, além dos referências que ajudaram à construção deste texto, incorporo a contribuição de Boaventura de Sousa Santos, compreendendo que ela traz elementos importantes para repensar a prática pedagógica enquanto prática social.

O contexto presente revela forças que se instituem em uma perspectiva de mundialização das políticas globais, com intensas repercussões para a educação escolarizada. As relações tornam-se complexas e, como fios de múltiplas meadas, vão tecendo cenários imprevisíveis. Vivemos em tempos de modernidade líquida, parafraseando Baumann.

Se o referente da sociedade de classes continua a assombrar nossa incapacidade de vencê-la, outros discursos reclamam por atenção. O respeito às diferenças étnicas e de gênero, os movimentos feminista e dos direitos humanos ocuparam um lugar que lhes era devido e exigem atenção. Nossas práticas pedagógicas, sendo práticas sociais, não podem escamotear os apelos que preenchem um vácuo social.

A prática pedagógica rupturante nasce da mudança do paradigma epistemológico, que também é social e cultural. Sousa Santos insiste em afirmar a necessidade de se alterarem as formas de conhecimento válido para fazer da prática pedagógica um instrumento de empoderamento social. Nessa direção, é útil pensar como os estruturantes de Bernstein ajudam a organizar a contribuição de Sousa Santos em relação à prática pedagógica.

Em relação ao *currículo*, as atitudes emancipatórias exigem conhecimentos acadêmicos e competências técnicas e sociais que reconfigurem um saber capaz de extrapolar os processos de reprodução. Entretanto, não se estabelecem sobre um *ethos* regulatório geral. Ao contrário, afirma Sousa Santos (2000), sua característica é de não serem “indiferentes à diferença” (p.30), agindo de forma diferente em cada situação, desde que as condições e a cultura assim exijam. Nesse caso, a leitura da cultura e das condições de produção do conhecimento é que aproximam professor e seus estudantes.

A questão pedagógico-curricular é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo do conhecimento disciplinar: é de *ordem epistemológica*, pois vem da concepção de conhecimento, e, também, de *ordem pedagógica*, isto é, de como se percebe o ato de aprender. Ao final, é sempre uma questão de *ordem política*, como são todos os atos humanos, pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade que envolve os fins da educação. São necessárias mudanças que promovam a ampliação e o aprofundamento nos campos da ciência, da arte e da técnica, sem desconhecer que é fundamental tratar, também, dos aspectos epistemo-metodológicos, das relações entre prática e teoria, da introdução de perspectivas interdisciplinares, de promover o pensamento crítico, a criatividade, a capacidade de resolver problemas, de unir ensino e pesquisa como indicadores de melhoria da qualidade do ensino universitário.

O *currículo*, na tendência rupturante, não toma as grandezas da modernidade para validar seu significado. Não é necessariamente a quantidade de horas-aula ou a definição universal da matéria de ensino de determinado curso que define sua qualidade. Ao contrário, esta estará na capacidade humana de ler os contextos, compreender o perfil dos alunos, ampliando o clássico rol de conteúdos que se dá em uma única perspectiva.

Sousa Santos defende o conhecimento pluriuniversitário,

um conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada [...] que obriga a um diálogo ou confronto com outros

tipos de conhecimento, o que o torna mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos, menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica” (2010, p. 42).

Nessa perspectiva, a sociedade, segundo o autor, deixa ser o objeto das interpelações da ciência para ser, ela própria, sujeita de interpelações à ciência.

A *relação pedagógica* na perspectiva rupturante é estimuladora de intervenções compromissadas com as rupturas que atuam no sentido da mudança. Essas não são analisadas pelo tamanho e pela abrangência, mas sim pela profundidade e pelo significado que assumem para os sujeitos envolvidos. Atuam nos espaços de subjetividade e necessitam de um tempo de maturação para poderem produzir efeitos, que podem ser múltiplos e heterogêneos.

Para Sousa Santos, as mudanças paradigmáticas no sentido emancipatório têm de incorporar uma prática pedagógica que se constitui como prática social. Para tanto, defende a *ecologia dos saberes*, que requer uma diminuição das clássicas dualidades que dicotomizam saber popular/saber científico, educação/trabalho, teoria/prática, objetividade/subjetividade e tantas outras formas de compreensão dos fenômenos humanos. Sugere que, para tal, os princípios da pesquisa-ação podem ser úteis na produção do conhecimento nos espaços formais de ensino.

A prática pedagógica que “incorpora a ecologia dos saberes se materializa num conjunto de ações que promovem uma nova convivência ativa dos saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, podem se enriquecer nesse diálogo” (SANTOS, 2010, p. 77).

Nesse contexto, a mediação constitui-se como outra categoria significativa da pedagogia rupturante. Ela pressupõe relações de respeito entre professor e estudantes, a dimensão do prazer em aprender, o gosto pela matéria de ensino e o entusiasmo pelas tarefas planejadas. A mediação faz a ponte entre o mundo afetivo e o mundo do conhecimento, incluindo os significados atribuídos a este conhecimento por cada um dos indivíduos (CUNHA, 2008).

Na perspectiva da tendência rupturante, a *avaliação* assume, por excelência, uma condição formativa. Diminui-se a histórica relação de

poder entre professor e estudantes, avaliador e avaliados, porque se coloca, na centralidade da avaliação, o trabalho desenvolvido, que inclui a participação de cada um desses atores.

Quando se desloca a avaliação das pessoas para a avaliação do trabalho, minimiza-se a resistência com essa necessária prática que informa sobre o alcance dos objetivos. A educação escolarizada é intencional, e essa condição caracteriza a prática pedagógica. Portanto, há objetivos a alcançar e processos a percorrer, assim como percursos a avaliar.

Ainda que o papel docente seja diferente daquela atribuído aos estudantes, cada um, por sua vez, esforça-se no sentido de uma realização comum: produzir aprendizagens e novos saberes sobre os campos de conhecimento em que se situam.

O sentido pedagógico da avaliação é chave na tendência emancipatória, pois exige um especial esforço, dada a tradição arraigada da avaliação classificatória. Mas suas possibilidades são promissoras, fechando o ciclo pedagógico que emancipa, rupturando com as clássicas características dos modelos anteriores.

Fechando ideias e problematizando possibilidades

O intuito deste texto foi sistematizar ideias sobre o campo das práticas pedagógicas no contexto das práticas sociais, em especial as que ocorrem nas instituições escolarizadas. Sem qualquer intenção de esgotamento do tema, procurei explorar algumas perspectivas que podem ser úteis para fazer avançar as práticas pedagógicas que protagonizamos.

Reafirmo que a polissemia e a complexidade da prática pedagógica resistem a se encaixar em tendências ou em outra forma de teorização. Entretanto, reconheço a importância que pode ter um exercício acadêmico que ajude na teorização da prática, quer nas atividades de ensino, quer naquelas relacionadas com a pesquisa.

Esse foi o intuito deste texto.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. **La revolución teórica de Marx**. México: Siglo XXI, 1968.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BERGER, G. *L'homme moderne et son éducation*. Paris: PUF, 1962.
- BERNSTEN, Basil. On pedagogic discourse. V. IV. **Class, codes and control**. Londres: Routledge, 1990.
- CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise B. C. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na Universidade**. Campinas: Papirus, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da (org.) **Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2008.
- DEWEY, John. **Democracia y educación**. Buenos Aires: Losada, 1946.
- DURKHEIM, E. **Education et sociologie**. Paris: Felix Alcan, 1926.
- PASSERON, J. C. “Los problemas y los falsos problemas de la democratización del sistema escolar”. **Revista de Ciencias de la Educación**, Buenos Aires, n. 8, ago. 1972.
- SOBRIÑO, Encarnación. **Ideologia e Educação**. Reflexões teóricas e metodológicas. São Paulo: Cortez Editora, 1986.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A universidade do Século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

EDUCACIÓN SUPERIOR, PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN AMÉRICA LATINA, TENDENCIAS, TENSIONES Y DESAFÍOS: PROPUESTAS PARA CONTINUAR AVANZANDO¹

DANIEL MATO²

Este texto ofrece un análisis contextualizado de las tendencias en curso en el campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, así como de algunos conflictos, tensiones, interacciones y desafíos que caracterizan el quehacer de los principales tipos de experiencias que lo constituyen. A partir de este análisis se exponen algunas propuestas para continuar avanzando en el desarrollo y mejoramiento de estos tipos de experiencias.

En líneas generales, el análisis realizado permite observar el desarrollo de tendencias diversas en curso, algunas de ellas contradictorias entre sí; esta parece ser la situación tanto en la región en su conjunto como en la mayoría de los países analizados. Pese a ello, en resumen, resulta plausible esperar que

¹ Este texto fue publicado anteriormente en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Políticas y experiencias de inclusión y colaboración intercultural interculturización*, Sáenz Peña [Pcia. de Buenos Aires], Eduntref, 2028, y constituye una versión actualizada del texto de mi autoría preparado para contribuir a las deliberaciones de la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Córdoba, Argentina, en junio de 2018 (CRES 2018), e incluido en el libro: Pedro Henríquez Guajardo (coord.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina*, Córdoba, Unesco-IESALC y Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

² dmato@untref.edu.ar

las experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes incrementarán su importancia en los próximos años. No obstante, seguramente se podrán observar altibajos, según evolucionen las tendencias en curso y las tensiones entre algunas de ellas. Estas dinámicas dependerán de las políticas y acciones concretas del amplio y heterogéneo conjunto de actores sociales que, especialmente desde la última década del siglo XX, han venido desarrollando actividades concretas en este campo.

Las experiencias de Educación Superior para, por y con pueblos indígenas y afrodescendientes se han desarrollado en el marco de diversos tipos de arreglos institucionales. Según los casos, lo han hecho como programas especiales de algunos organismos gubernamentales o de universidades y otros tipos de instituciones de Educación Superior (IES) “convencionales”³ o bien mediante alianzas entre estas últimas y organizaciones de dichos pueblos, como también en el marco de universidades y otras IES “interculturales”. Entre estas últimas hay que distinguir entre varios tipos: algunas han sido creadas y son gestionadas por organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes (algunas de las cuales se autodenominan “interculturales”, otras no), otras lo son por organizaciones no-gubernamentales que trabajan en colaboración con dichos pueblos, otras por organismos gubernamentales y otras por organizaciones intergubernamentales.⁴ Mediante esa diversidad de arreglos institucionales, los tipos de experiencias que nos ocupan no solo contribuyen a mejorar las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en Educación Superior (como suele enfocarse este tema cuando se lo piensa reductoramente solo en términos de “inclusión” de estudiantes en universidades y otras IES convencionales), sino que además desarrollan respuestas

³ Por facilidad expositiva en este texto denomino “convencionales” de manera genérica a todas las universidades y otras IES que no han sido diseñadas especialmente para responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes.

⁴ Utilizo de manera genérica la denominación “interculturales” para hacer referencia a un conjunto amplio y diverso de universidades e IES, la mayoría de las cuales –no todas– suelen autodenominarse como tales. No obstante, se trata de un conjunto muy diverso. Más adelante en este texto explico algunas diferencias significativas entre estos tipos de casos.

innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la Educación Superior contemporánea, particularmente en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia. Sus contribuciones resultan especialmente valiosas cuando se trata de integrar diversos modos de producción de conocimiento o de articular investigación, servicios a la población y generación de iniciativas productivas, aprendizaje situado, en la práctica y por resolución de problemas. Desde luego, estas experiencias también contribuyen –de manera destacada– a mejorar la calidad democrática de las sociedades contemporáneas, a hacerlas más equitativas y respetuosas de las diferencias socioculturales y, con ello, a que logren movilizar provechosamente la más amplia diversidad de conocimientos y modos de producirlos y de aplicarlos.

El desarrollo del campo que nos ocupa comprende la participación de un amplio conjunto de actores sociales. Esa amplia diversidad de actores incluye no solo a las universidades y otros tipos de IES total o parcialmente dedicadas a programas para, por y con pueblos indígenas y afrodescendientes y a las comunidades y organizaciones de dichos pueblos, sino también a otras universidades y otras IES indirectamente relacionadas con el desarrollo de este campo. También abarca a agencias gubernamentales con competencia en la materia y a otras dedicadas a asuntos económicos, territoriales y varios campos sociales, cuyas políticas tienen incidencia en la vida de las comunidades de dichos pueblos. Adicionalmente, involucra a diversos tipos de organizaciones sociales de los respectivos países, regionales e internacionales, dedicadas a asuntos de derechos humanos, ambiente, educación popular, desarrollo local, así como a asociaciones profesionales de diversos campos, organizaciones intergubernamentales, mecanismos regionales e internacionales de concertación de políticas, agencias de cooperación internacional y fundaciones internacionales.

La importancia de las instituciones y programas de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina ha sido creciente desde la última década del siglo XX. Esto ha sido particularmente notable luego de la significativa serie de reformas constitucionales que se ha dado en la región desde entonces. Se debió a que buena parte

de ellas incluyeron el reconocimiento de algunos derechos educativos y culturales a pueblos indígenas y en ciertos casos también a poblaciones afrodescendientes. Para comprender más apropiadamente el campo que nos ocupa, es necesario tener presente que esas reformas constitucionales fueron posibles no solo como resultado de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en cada país latinoamericano en particular, sino también como consecuencia de varios procesos internacionales que alcanzaron especial importancia al finalizar la llamada Segunda Guerra Mundial. Fue entonces que el accionar de diversos movimientos políticos y sociales (especialmente los movimientos de descolonización en África y Asia y los movimientos antirracistas y de derechos civiles en varios países, pero especialmente en Estados Unidos y algunos países europeos) dio lugar a la adopción de algunos instrumentos internacionales significativos para el desarrollo de este campo. La adopción de la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) fue un primer paso importante. Este fue seguido por la formulación de otros invalorable instrumentos internacionales, entre los que destaca la adopción en 1989 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales.

Para analizar y valorar con propiedad las tendencias en curso en este campo es necesario comprender que ellas son parte de procesos políticos y sociales de alcance mundial, que llevan más de medio siglo de desarrollo en la dirección —llamémosla— humanitaria y “progresista” que les conocemos, y que estos a su vez resultan de dinámicas económicas, políticas y sociales de más larga data que hunden sus raíces en la expansión europea a escala mundial, la colonización de América, África, Asia y Oceanía, y la construcción de la llamada “Modernidad”. No es necesario ni posible analizar esos procesos de larga data en este breve documento, pero no se debe perder de vista que el campo que nos ocupa tiene esta densidad histórica y que las tendencias que se observan en él no son simplemente coyunturales ni tampoco apenas relativas al campo de la Educación Superior.

El análisis realizado lleva a concluir que, durante los próximos años, la oferta educativa de este tipo de instituciones y experiencias se diversificará y que, además, podrán observarse mejoras en su calidad, aunque diferenciales y probablemente no totalmente satisfactorias a juicio de todos los tipos de observadores. También conduce a derivar que se acrecentará el desarrollo de relaciones de cooperación y redes de colaboración entre ellas y/o con las universidades y otras IES que –según los casos– las protagonizan o albergan, así como con universidades y otras IES convencionales y también con organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, diversos movimientos sociales (ambientalistas, de derechos humanos, entre otros), agencias gubernamentales (municipales, estatales/provinciales y nacionales), intergubernamentales y de cooperación internacional.

Por otro lado, el análisis también conduce a reconocer el avance de algunas tendencias que plantean serios desafíos al desarrollo de este campo. Entre ellas cabe destacar el aumento de algunas tensiones y conflictos políticos y económicos entre gobiernos y pueblos indígenas y afrodescendientes en algunos países. Estas tensiones y conflictos suelen estar relacionados con políticas que favorecen las actividades extractivas petroleras, mineras, agrícolas y forestales, y vulneran o fragilizan los derechos territoriales y ambientales de esos pueblos. También se relacionan con políticas que involucran restricciones y reducciones presupuestarias al campo educativo, incluyendo Educación Superior y en algunos casos también los programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en niveles de preescolar, básica y secundaria. Los programas de EIB revisten especial importancia porque no solo constituyen espacios de formación para estudiantes de esos pueblos, sino también de empleo para docentes provenientes de ellos, quienes además se forman en universidades y otras IES dedicadas especialmente a este campo. Estos tipos de tendencias negativas para el desarrollo de este campo constituyen verdaderos retos para los actores protagonistas de él.

El curso de las tensiones y conflictos entre tendencias de diverso signo puede diferir de país en país, como también a lo largo del tiempo. Por esto, en el primer párrafo de este texto se afirma que podrán observarse

altibajos en el desarrollo del campo que nos ocupa. No obstante, y pese a las tendencias negativas, en resumen, resulta plausible esperar que las experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes incrementarán su importancia en los próximos años. Resulta plausible esperar que estas experiencias logren mayor reconocimiento, tanto de las agencias gubernamentales con competencia en la materia como de universidades y otras IES convencionales, y otros actores sociales. También resulta esperable que ellas logren aumentar su cobertura, aunque seguramente esta no continuará creciendo al ritmo que ha venido haciéndolo durante la década pasada. Estos y otros logros dependerán en buena medida de la capacidad de las universidades y otras IES con programas en este campo de desarrollar provechosas relaciones de colaboración entre sí y con otros actores significativos en este campo y para él. En este sentido, la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior a realizarse en la ciudad de Córdoba en junio de 2018 (CRES 2018) constituye un escenario importante para dar a conocer sus logros, alcanzar mayor visibilidad, y construir y fortalecer relaciones y alianzas duraderas.

Este capítulo está organizado en siete secciones y una posdata. En la primera de ellas se presenta un panorama sintético del campo instituciones y programas de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. En la segunda se ofrece una breve visión preliminar de las tendencias en curso en este campo y sus perspectivas de desarrollo durante la próxima década. En las tres secciones siguientes se analizan algunos aspectos demográficos y normativos (domésticos e internacionales), cuyo examen permite comprender más apropiadamente las tendencias en curso y sus posibles desarrollos durante los próximos años. En la sexta sección se analizan los papeles jugados por algunos actores clave en el desarrollo de este campo y en las tendencias en curso. En la séptima sección se ofrecen algunas reflexiones finales sobre tendencias en curso y tensiones entre ellas, así como sobre las posibilidades y desafíos que esto plantea a las universidades y otras IES de la región, como también a otros actores sociales interesados en la materia y muy

especialmente a quienes estamos comprometidos con el desarrollo de este campo. Finalmente, bajo el título de Post data, se ha agregado una octava sección en la que se exponen sintéticamente algunas reflexiones respecto del tratamiento de este tema en la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior a realizarse en la ciudad de Córdoba, Argentina, en junio de 2018 (CRES 2018).

Antes de avanzar en la exposición resulta necesario explicitar los alcances y límites del análisis que se ofrece en estas páginas. El análisis acá presentado se basa en varias fuentes confiables,⁵ lo cual permite

⁵ Lo expuesto en estas páginas se basa en primer lugar en los estudios sobre este campo en 15 países latinoamericanos realizados por el equipo del eje temático "Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad" de la 3ª Conferencia Regional de Educación Superior, a realizarse en Córdoba en junio de 2018 (CRES 2018) que he tenido la responsabilidad de coordinar y cuyos resultados se encuentran actualmente en prensa (Mato, coord. 2018); así como en informaciones complementarias facilitadas por los trece miembros de ese equipo, a quienes deseo expresar mi agradecimiento: Alta Hooker Blanford, Álvaro Guaymás, Anny Ocoró Loango, Esteban Emilio Mosonyi, Inés Olivera Rodríguez, Luis Alberto Tuaza, María Eugenia Choque Quispe, María Nilza da Silva, Maribel Mora Curriao, Milena Mazabel Cuásquer, Rita Gomes do Nascimento, Sergio Hernández Loeza y Xinia Zúñiga. Adicionalmente, se nutre también en los estudios que entre 2007 y 2011 realizamos en el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-iesalc) que tuve la responsabilidad de coordinar durante ese período y que desde 2011 continúo coordinando ad honorem. Ese Proyecto contó con la colaboración de casi setenta colegas que participaron en la elaboración de estudios sobre más de cuarenta experiencias en la materia, así como sobre los respectivos contextos sociales, institucionales y normativos, en 12 países latinoamericanos. Los resultados de estos estudios fueron publicados en cuatro libros (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2012), disponibles tanto en versión impresa como en Internet (http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es). Complementariamente, se basa también en observaciones *in situ*, talleres, entrevistas, participación en reuniones y consultas que desde 2007 he tenido oportunidad de realizar en decenas de universidades y otras IES "convencionales", indígenas, interculturales y comunitarias, en una docena de países latinoamericanos, así como en numerosas reuniones con representantes de organismos gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación internacional en la materia. Resultaría demasiado extenso detallar acá todas esas fuentes de datos, así como los numerosos documentos institucionales y estudios que, como parte de toda esta actividad, he leído durante estos años. Dejo constancia acá de estas circunstancias para destacar que, si bien a lo largo del texto no incluiré referencias concretas a publicaciones, observaciones de campo o entrevistas específicas, todo lo afirmado se apoya en el trabajo de estos 11 años y en informaciones que circulan permanentemente a través de la red de colaboradores del proyecto de Unesco-iesalc antes mencionado, como también de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Red Esial), creada en 2014 desde la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref). Actualmente esta red cuenta con la participación institucional de 50 universidades de 10 países latinoamericanos, en cuyo marco ya hemos publicado tres libros colectivos que presentan 70 capítulos sobre expe-

otorgarle cierta confiabilidad, pero esto de ningún modo asegura que estas páginas ofrezcan un panorama prospectivo merecedor de absoluta confianza. Entre sus limitaciones debo mencionar que no he realizado estudios prospectivos específicos.⁶ En el actual escenario de cambios e incertidumbres, el análisis de tendencias acá ofrecido podría verse fuertemente afectado por desarrollos que no estamos en condiciones de prever.

1. Panorama sintético del campo de experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina

Una característica saliente de este campo es la existencia de una amplia diversidad de experiencias, entre las cuales es posible distinguir cinco tipos principales de modalidades institucionales. Por limitaciones de extensión en este texto no se presentan ejemplos de cada uno de ellos, muchos de los cuales se analizan en publicaciones precedentes (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017, 2018). En cambio, para cada uno de los tipos presentados se destacan sus principales características.

1.1. Programas de “inclusión de individuos” indígenas y afrodescendientes como estudiantes en universidades y otras IES convencionales

Existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial),

riencias en este campo (Mato, coord., 2015, 2016, 2017), disponibles tanto en versión impresa como en Internet (<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>). Como puede observarse, las fuentes de información en que se basa este capítulo son numerosas y diversas; no obstante, deseo enfatizar que todo esto de ningún modo debe llevar a pensar que lo expuesto en estas páginas representa un panorama prospectivo merecedor de absoluta confianza.

⁶ Por ejemplo, no he entrevistado ni encuestado a actores clave respecto de sus percepciones sobre el futuro venidero; tampoco he consultado estudios prospectivos sobre el devenir político y económico de los países de la región, muchos de los cuales atraviesan una época marcada no solo por significativos cambios políticos y económicos, sino también por conflictos y crisis sociales importantes.

aunque aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados, universidades públicas y privadas y fundaciones privadas han establecido programas de este tipo. Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no solo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas y afrodescendientes que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la “fuga de cerebros” desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su “occidentalización”, la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con ellos no basta, porque en las IES convencionales estos estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, así como con que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades. También suele destacarse que –más allá de los problemas de racismo mencionados– estos programas logran exponer a estudiantes, docentes y funcionarios a la presencia de estudiantes de estos pueblos y, de este modo, generan nuevos desafíos, los cuales –suele sostenerse– abren posibilidades de cambios en los procesos de investigación y enseñanza-aprendizaje, así como en las visiones y conductas de las comunidades institucionales.

1.2. Programas de formación (conducentes a títulos u otras certificaciones) de universidades u otras IES convencionales creados especialmente para estudiantes indígenas y/o afrodescendientes

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras

la participación de organizaciones y comunidades indígenas y/o afrodescendientes resulta significativa. En algunos de estos casos se constata, además, una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de EIB a diversos niveles del sistema educativo. Buena parte de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades en las aulas universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes.

Los programas de formación de docentes de EIB constituyen un eslabón clave en el sistema de relaciones de la Educación Superior con los otros niveles educativos y con las comunidades de los pueblos en cuestión. Su alcance, calidad y pertinencia condicionan la calidad y alcance de la EIB en cada país, la cual –desde luego– también depende de otros factores, entre ellos especialmente de las políticas y presupuestos del caso. Pero, además del alcance, calidad y pertinencia de la EIB depende parte del flujo de personas indígenas y afrodescendientes (en los casos de comunidades de este tipo que poseen lenguas propias) que pueden aspirar a ingresar a la Educación Superior. Entretanto, de la sinergia de todos los elementos antes mencionados dependen tanto la creación de nuevas especialidades y posgrados en la materia como buena parte de la percepción que las comunidades de esos pueblos se construyen sobre la pertinencia social de las universidades y otras IES.

1.3. Programas y proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes

El conjunto de experiencias que forzosamente se incluyen en este tipo es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales y normativas monoculturalistas,

que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores, autoridades universitarias y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de este tipo se agrupan experiencias muy diversas, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos. Pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de estos. Las experiencias comprendidas en cualquiera de ellos pueden alcanzar logros más o menos significativos en el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural, las cuales, como en los casos antes comentados, no están exentas de diferencias de intereses y visiones, asimetrías de poder, dificultades y, eventualmente, conflictos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior en que se trata de una o más asignaturas o seminarios, que no necesariamente otorgan créditos, puntos u horas para obtener un título o certificación. En algunos casos, estas experiencias incluyen la participación de docentes provenientes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, así como las lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas o proyectos de investigación, algunos de los cuales además incluyen actividades docentes. Según los casos, estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo, pero mediante modalidades de coproducción.

El tercer subconjunto incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de “vinculación”, “extensión”, “servicio” u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. En muchos casos no se limitan a “aplicar” saberes académicos en las comunidades, sino que integran saberes *de* las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque,

aunque incluyen actividades docentes y de investigación, sus actividades principales son de servicio a las comunidades y vinculación con ellas.

Si bien, en la mayoría de los casos, las experiencias agrupadas dentro de estos tres subconjuntos generalmente involucran la participación de un número reducido de docentes, investigadores o estudiantes, algunas de ellas acaban dando lugar a la creación de programas institucionales de mayor alcance. En algunos casos, también logran convertirse en referencias importantes para otros equipos de sus mismas u otras universidades y otros tipos de IES. Autoridades y responsables de formular y gestionar políticas públicas e institucionales de Educación Superior deberían valorar más apropiadamente este heterogéneo y dinámico conjunto de experiencias, que suelen desarrollarse con muy escaso y precario apoyo institucional y presupuestario, pese a que no solo constituyen valiosos vínculos con comunidades de estos pueblos y otros sectores sociales, sino que además ofrecen un rico semillero de innovaciones institucionales, de producción de conocimiento y de modalidades de formación.

1.4. Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES convencionales y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes

Aunque se trata de una modalidad de trabajo potencialmente muy provechosa, las experiencias de este tipo son relativamente escasas. Algunas se conciben desde el principio para alcanzar metas relativamente limitadas y son de duración muy acotada: unos meses, un año, unos pocos años. Otras comienzan de esta forma, pero los convenios se renuevan y su existencia se extiende. En tanto otras se conciben desde el principio para extenderse por varios años, algunas de ellas han dado lugar a la creación de programas especiales de carácter estable al interior de universidades u otras IES convencionales. Todas ellas involucran desde el comienzo la necesidad de negociar intereses y objetivos. En todos los casos estudiados desde esta línea de investigación, las experiencias han

sido propuestas por organizaciones, comunidades o referentes indígenas o afrodescendientes a las universidades u otros tipos de IES. Todas ellas han logrado satisfacer en mayor o menor medida los objetivos previstos. Esto de ningún modo supone que en el curso de estas no se hayan presentado diferencias y conflictos, sino que se ha logrado manejar estos sin comprometer los objetivos.

De manera análoga a lo que ocurre con las experiencias del tipo antes descrito, algunas de estas coejecuciones se han convertido en referencias importantes para otras iniciativas de sus mismas u otras universidades y otros tipos de IES. También de manera semejante al del tipo anterior, las experiencias de este tipo suelen ofrecer valiosas posibilidades de estrechar vínculos con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes y además constituyen un valioso semillero de innovaciones institucionales, de producción de conocimiento y de modalidades de formación.

1.5. Universidades y otros tipos de IES Interculturales

Las universidades y otros tipos de IES interculturales se caracterizan por su interés en integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, estas instituciones son muy diversas entre sí. Esto es consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, diversos actores que han intervenido en su creación, diversos Estados nacionales y otros factores. No existe un modelo de referencia y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y sus continuidades observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas o afrodescendientes; lo cual de ningún modo puede considerarse natural, ya que en sociedades pluriculturales, como es el caso de las latinoamericanas (no solo en términos demográ-

ficos, sino también jurídico-políticos, como establecen las constituciones nacionales de varios países de la región), la educación intercultural debería estar dirigida a todos sus componentes poblacionales.

El caso es que estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas o afrodescendientes y, en mucho menor medida, estudiantes que se autoidentifican de otras formas. En vista del rezago de los Estados en satisfacer las demandas de “interculturizar toda la educación superior”, dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel, y otras que han sido creadas formando parte de una universidad o sistema universitario convencional. También existe una universidad que ha sido creada por un organismo multilateral, la Universidad Indígena Intercultural, que fue creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas.

En publicaciones anteriores⁷ se ofrecen detalles de las experiencias de varias universidades de cada uno de los subtipos antes mencionados. Limitaciones de extensión impiden exponer acá sobre las diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones o referentes indígenas o afrodescendientes y las creadas

⁷ Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2008; *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009; *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc, 2009; *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña: Eduntref, 2015; *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: experiencias, interrelaciones y desafíos*, Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref/México: Universidad Autónoma de México, 2016; *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*, Sáenz Peña (Buenos Aires): Eduntref/José María Morelos (Quintana Roo, México): Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 2017; y *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-Iesalc Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en dichas publicaciones. De manera sintética cabe afirmar que, si bien las maneras de entender y poner en práctica la idea de “interculturalidad” difiere significativamente entre ambos grupos, una dimensión importante de esta diferencia está asociada a que, mientras que las universidades y otras IES creadas por o desde comunidades u organizaciones de dichos pueblos “forman parte de ellas”, las creadas por organismos gubernamentales “se vinculan con ellas”. Esto se expresa en sus organismos de gobierno y los mecanismos de toma de decisiones, como también en las formas en que se organizan y validan los aprendizajes y qué objetivos los orientan.

2. Breve visión preliminar de las perspectivas de desarrollo de este campo durante los próximos años

El desarrollo que ha registrado este campo en América Latina desde finales del siglo XX se ha visto favorecido por los papeles que han venido jugando algunas organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y, complementariamente, también algunas extrarregionales; algunas universidades y otros tipos de IES (incluyendo públicas y privadas, laicas, católicas y evangélicas, de la región y de fuera de ella); algunos gobiernos de la región; y algunas agencias y mecanismos de cooperación internacional, así como fundaciones privadas, agencias bilaterales, organismos regionales y del sistema de Naciones Unidas (especialmente el Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe - Unesco - Iesalc).

Los estudios realizados llevan a concluir que la mayoría de estos actores continuarán jugando papeles semejantes a los que hasta ahora han jugado. Pero, además, hay buenas razones para pensar que algunos de ellos los profundizarán y que otros actores se sumarán a estos esfuerzos. También hay indicios ciertos de que durante la próxima década algunas agencias de cooperación internacional brindarán menos apoyo económico

a estos tipos de iniciativas y que algunos gobiernos de la región no jugarán papeles tan positivos al respecto como los que jugaron en décadas pasadas.

Las expectativas positivas antes expresadas se basan en parte en que las acciones de los actores antes mencionados tienen lugar en una época histórica en la cual parece haberse tomado conciencia de la necesidad de corregir en alguna medida los mecanismos de exclusión, explotación y expoliación de los que han sido objeto los pueblos indígenas y los descendientes de los contingentes humanos traídos desde África en condiciones de esclavitud, durante el período colonial. Esto se expresa en la creciente valoración por visiones de mundo que proclaman la necesidad de mejorar la inclusión de estos grupos de población, así como en la puesta en práctica de algunas políticas y programas que, según los casos, se conciben como compensatorios o reparatorios.

Asimismo, esta época histórica también parece caracterizarse —al menos en parte— por la importancia de ideas de desarrollo sostenible (en sentido amplio, es decir social y ambiental). Por lo general, estas visiones de desarrollo sostenible movilizan ideas de respeto y valoración por la diversidad cultural y de saberes, y la interculturalidad entendida como diálogo de culturas o civilizaciones, en tanto factores indispensables de gobernabilidad y desarrollo humano. No obstante, no puede perderse de vista que los Objetivos de Desarrollo Sostenible, aprobados en 2015 en la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible, no otorgan a los conocimientos y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes tanta importancia como otras formulaciones sobre el tema.

En cualquier caso, como consecuencia de este clima de época y a la vez de factores que han contribuido y continuarán contribuyendo a su orientación, cabe destacar la importancia de algunos instrumentos internacionales. En primer lugar, deben mencionarse la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965) y la pionera Convención 169 de la OIT (aprobada en 1989 y desde entonces ratificada por la mayoría de los países latinoamericanos). Pero, además, desde entonces se han suscrito muchos otros que resul-

tan relevantes para este estudio, entre los más recientes, la Convención para la Protección y Promoción de la Diversidad Cultural de la Unesco (2005), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Proclamación del *Decenio Internacional para los Afrodescendientes (2015-2024)* y, más recientemente, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (aprobada en el marco del 46º Período Ordinario de Sesiones de la Asamblea General de la OEA - Organización de Estados Americanos, el 15 de junio de 2016, después de diecisiete años de negociaciones). Como se detalla más adelante en este mismo texto, existen otros instrumentos internacionales significativos que contribuyen a este clima de época.

La creciente ascendencia de estas ideas, valores e instrumentos resulta un factor de clima de época que refuerza la esperable y creciente importancia que las instituciones y programas educativos objeto de este estudio podrían llegar a adquirir. Esto es así especialmente porque esas orientaciones no solo están llamadas a brindar oportunidades a los mencionados grupos de población, sino también a valorar y movilizar sus saberes, en la perspectiva del llamado “diálogo de saberes” que forma parte de esta misma matriz discursiva, y a construir sociedades que se beneficien del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural. En ese marco, suele sostenerse que estas sociedades deberían movilizar dicha diversidad cultural a través de políticas que promuevan una interculturalidad positiva y constructora de órdenes sociales más justos e inclusivos y, así, de sociedades más poderosas, por ser capaces de beneficiarse de saberes diversos.

Estos aspectos de clima de época y de corrección de situaciones de discriminación e inequidades de larga data llevan a pensar que, en la medida en que en la región se mantenga la vigencia de las instituciones democráticas, las tendencias a que aumente la importancia de las experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes se fortalecerán.

No obstante, es necesario apuntar que estas tendencias favorables al desarrollo y profundización de estos tipos de experiencias se desarrollan con

considerable atraso histórico y en el marco de diferencias muy significativas de recursos económicos y organizativos entre los grupos de población e instituciones y programas objeto de este estudio y los grupos sociales y modalidades de Educación Superior históricamente dominantes. Esto acontece también en el marco de importantes procesos de transnacionalización económica y de articulación igualmente transnacional entre universidades y otros tipos de IES, centros de investigación y corporaciones transnacionales. Estos factores hacen que, si bien las tendencias observadas permiten augurar la creciente importancia de las instituciones y programas objeto de este estudio, esta, no obstante, podría darse a un ritmo menor o de maneras finalmente menos significativas que las modalidades de Educación Superior directamente asociadas a las tendencias transnacionales dominantes.

Como quiera que sea, existen algunos factores particulares adicionales que llevan a pensar que estas modalidades educativas aumentarán su importancia en la próxima década:

- a) El escaso desarrollo de estas modalidades educativas respecto de la importancia cuantitativa de las poblaciones indígena y afrodescendiente de la región, las cuales –según datos de la última ronda de censos nacionales–, tomadas conjuntamente, superan los 170 millones de habitantes y representan casi el 30% de la población total de la región (ver Tabla 1 para datos detallados)
- b) La creciente organización y visibilidad de organizaciones indígenas y afrodescendientes en casi todos los países de la región y, con ello, de su capacidad de formular demandas y propuestas y buscar formas de hacerlas viables. Estas organizaciones son por lo general conscientes de que su lucha lleva siglos y que lo importante es continuar avanzando en sus reclamos y propuestas, así sea lentamente.

- c) La creciente valoración de estas organizaciones por el acceso de sus pueblos a todos los niveles de los sistemas institucionales de educación.
- d) La creciente capacidad de estas organizaciones para formular propuestas de Educación Superior y ponerlas en práctica por sí mismas o mediante alianzas con organizaciones análogas, universidades y otros tipos de IES y organizaciones de profesionales.
- e) El creciente reconocimiento de la deuda histórica de las sociedades y Estados contemporáneos con los pueblos indígenas y afrodescendientes, que se expresa con frecuencia en declaraciones de instituciones y dirigentes políticos y sociales de América Latina y de otras regiones del mundo.
- f) La creciente valoración por la diversidad cultural y la educación intercultural, expresada tanto en constituciones nacionales y leyes de educación como en instrumentos internacionales.
- g) Las declaraciones y acciones favorables a las demandas y propuestas educativas de pueblos indígenas y afrodescendientes por parte de algunos gobiernos de la región y extrarregionales, así como de organismos y mecanismos intergubernamentales (ONU, Unesco, Unicef, FAO, OIT, Cepal, OEA, Parlatino, Instituto de Transferencias de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales-*Itacab* del Convenio Andrés Bello), agencias de cooperación bilateral, fundaciones privadas, y universidades y otras IES de la región y extrarregionales.

Dadas las desigualdades históricamente acumuladas, es de prever que el desarrollo de factores y tendencias “favorables” de todos modos será insuficiente para compensar las condiciones de inequidad prevalecientes. El mayor y mejor desarrollo de las mencionadas tendencias favorables dependerá en buena medida de la adecuada colaboración entre organizaciones sociales de estos pueblos, universidades y otras IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación internacional y fundaciones privadas locales, nacionales e internacionales.

La Declaración Final de la 2ª Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena de Indias en 2008 (CRES 2008) dio un importante respaldo a las demandas, propuestas y experiencias de Educación Superior para, con y por pueblos indígenas y afrodescendientes. Más recientemente, la inclusión del eje temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” como uno de los siete ejes vertebradores de la CRES 2018 generó expectativas auspiciosas al respecto.

No obstante, el panorama no solo incluye factores y tendencias favorables al desarrollo de este campo, sino también otros que resultan preocupantes al respecto. Existen algunos factores que actualmente afectan y podrían continuar afectando el desarrollo de las experiencias de Educación Superior por, con y para pueblos indígenas y afrodescendientes. Entre ellos, destacan las reiteradas declaraciones y acciones de algunos gobiernos de la región que desconocen los derechos de estos pueblos, consagrados en las respectivas constituciones nacionales y en instrumentos internacionales. Más preocupante aún, en algunos casos estas declaraciones incluso representan a algunos pueblos indígenas como “peligrosos” para las respectivas sociedades nacionales y sus Estados (como en los casos de Argentina y Chile, especialmente respecto del pueblo mapuche). También resulta relevante la existencia de una importante brecha entre los derechos consagrados y su aplicación y expresión en políticas públicas concretas sostenidas por presupuestos apropiados para su puesta en práctica, como ya ha sido documentado en un estudio del Ilesalc.⁸ A esta brecha ya observada se añaden las crecientes limitaciones de los presupuestos asignados a educación pública (incluyendo Educación Superior) en varios países latinoamericanos (e incluso su congelamiento por veinte años, como en el caso de Brasil). Especialmente preocupantes resultan las reducciones presupuestarias y cancelaciones de programas de Educación Intercultural Bilingüe o de formación de docentes especiali-

⁸ Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Unesco-Ilesalc, 2012.

zados que se observan en algunos países de la región (como en el caso de Argentina).⁹ Estas tendencias negativas constituyen retos significativos para el desarrollo de los tipos de experiencias de Educación Superior Intercultural que nos ocupan, para superar las cuales se requerirá la orientación de esfuerzos específicos.

3. Importancia demográfica de los pueblos indígenas y afrodescendientes

Una de las maneras en las que se han expresado y reproducido las formas de exclusión y subordinación de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina ha sido la ausencia de datos que permitan apreciar su importancia demográfica, así como su situación respecto de variables económicas y sociales particulares, incluyendo educación. Sin embargo, especialmente desde finales de la década de 1980 y comienzos de la de 1990, las ya mencionadas reformas constitucionales han hecho posible y necesaria la producción de estadísticas al respecto. En la actualidad, la mayoría de los países latinoamericanos genera información censal sobre estos pueblos. Existen críticas y discrepancias respecto de las metodologías utilizadas, pero, en cualquier caso, al menos la generan. Lamentablemente, no puede decirse lo mismo de las universidades y otros tipos de IES, como tampoco de los sistemas nacionales de educación. Son muy pocas las universidades y otras IES que registran información de este tipo y prácticamente ningún sistema educativo nacional o provincial/estatal lo hace de manera aceptable. Este es de hecho un reclamo reiterado de organizaciones y estudiantes indígenas y afrodescendientes, como también de otros actores sociales relacionados.

Como consecuencia de ello resulta extremadamente difícil estimar de manera fehaciente la demanda potencial insatisfecha de Educación

⁹ Álvaro Guaymás, "Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: Logros, desafíos y recomendaciones", en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018. pp.: 37-62

Superior para estos pueblos. No obstante, las referencias a los problemas de acceso, permanencia y graduación de miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes en quince países latinoamericanos documentados por el equipo del eje temático “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad”, de la CRES 2018, que he tenido la responsabilidad de coordinar,¹⁰ ilustran acerca de la importancia de las dificultades de miembros de estos pueblos tanto para poder acceder a Educación Superior como para poder cursarla en condiciones equitativas y graduarse apropiadamente. Esos estudios resultan indicativos de lo que denominamos demanda potencial insatisfecha de Educación Superior por estos pueblos.

La magnitud cuantitativamente indeterminada pero reconocidamente significativa de esta demanda insatisfecha resulta sugerente de cuánto podría crecer este conjunto de modalidades educativas si se tomaran las acciones del caso. Puesto que, si bien un buen número de miembros de estos pueblos no ha completado su educación básica y un número aún mayor tampoco la educación secundaria, resulta que quienes la han completado de todos modos no pueden acceder a la Educación Superior o transitarla exitosamente. Esto se debe, según consta en dichos estudios, a factores diversos, entre los cuales cabe destacar, por ejemplo, distancia geográfica entre sus hogares y los centros educativos, deficiencias en la calidad de la educación básica y secundaria que han recibido, limitaciones económicas, escasez de becas, incompatibilidades con los calendarios agrícolas (en los casos de aquellos que habitan en el medio rural), escasa o nula pertinencia de las oportunidades de formación con sus trayectorias y proyectos de vida y los de sus comunidades, dificultades lingüísticas (en los numerosos casos en los cuales su lengua materna es diferente de las lenguas oficiales de los sistemas educativos), entre otros.

¹⁰ Daniel Mato (coord.), Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina, 2018.

Adicionalmente, debe destacarse la importancia de un componente especialmente importante de esa demanda potencial insatisfecha, asociado al interés de numerosos miembros de esos pueblos que han concluido estudios secundarios en formarse como docentes para trabajar en sus comunidades. Esta posibilidad está por lo general asociada a la existencia de programas de Educación Intercultural Bilingüe o a demandas por su creación o expansión. Lo especialmente importante de este segmento de demanda es que la exitosa formación de estos docentes y su conveniente inserción profesional –en un plazo de aproximadamente doce años– haría posible el acceso a Educación Superior de un número aún mayor de estudiantes provenientes de estos pueblos. Pero, además, este grupo profesional es particularmente importante porque es un fuerte y proactivo demandante de oportunidades de formación de posgrado en Educación o de segundas carreras técnicas o profesionales, las cuales, según se observa en campo, no siempre están directamente asociadas al área de Educación, sino también – y frecuentemente– a las de Derecho, Salud, Desarrollo Local, Historia, Comunicación, entre otras especialmente significativas para sus trayectorias y proyectos de vida, y los de sus comunidades.

Expuesto lo anterior, debe destacarse que en América Latina la población indígena es de aproximadamente cuarenta y siete millones de personas y la afrodescendiente supera los 124 millones de personas. De este modo, equivalen a más del 8% y a casi el 22%, respectivamente, de la población total de la región. Es decir que, de manera conjunta representan casi el 30% de la población total de la región. Desde luego, la significación estadística de estos pueblos varía de país en país. Pero, como sea, debe notarse que en varios de ellos se trata de contingentes humanos numerosos, incluso en algunos países que históricamente han negado –y continúan negando– la importancia de estos pueblos en la composición de su población, como es destacadamente el caso de Argentina.

Tabla 1 Población indígena y afrodescendiente en América Latina

País	Año de datos censales o encuesta inter censal	Población Total (redondeada) - En Millones	Población indígena (redondeada) - En Millones	% Población indígena (redondeado) respecto del total ^(a)	Población afrodescendiente (redondeada) – En Millones	% Población afrodescendiente (redondeado) respecto del total
Total América Latina	---	576,8	46,84	8,12%	124,29	21,55%
México	2015	120	26	22%	1,3	1,2
Perú	2007	28,2	3,9	14%	Sin datos	Sin datos
Guatemala	2002	14	6	41%	0,005	0,4%
Bolivia ^(b)	2012	10	4	41%	0,016	0,16%
Colombia	2005	41	1,4	3,4%	4,3	10,6%
Ecuador	2010	15	1	7%	1	7,2%
Argentina	2010	40	1	2,5%	0,15	0,4%
Brasil	2010	198	0,8	0,4%	97	51%
Venezuela ^(c)	2011	29	0,7	3%	15,5	53%

Chile	2002	15	0,7	4,6%	Sin datos	Sin datos
Honduras	2010	7,5	0,5	7%	0,06	1%
Panamá	2010	3,5	0,4	12%	0,3	9%
Nicaragua	2005	5,1	0,23	4,5%	0,023	0,45%
Paraguay	2012	6	0,1	1,7%	0,01	0,15%
Costa Rica	2011	4,5	0,1	2,5%	0,3	8%
El Salvador	2007	6	0,01	0,2%	0,07	0,1%
Cuba	2010	11	Sin datos	Sin datos	4	36%
Haití	2010	10	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
República Dominicana	2010	10	Sin datos	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Uruguay	2010	3	Sin datos	Sin datos	0,26	7,7%

Fuentes: Elaboración propia con base en datos censales y encuestas intercensales de los respectivos países y de Celade-División de Población de Cepal, Revisión 2015.¹¹

¹¹ Complementariamente para población afrodescendiente: Laura Rodríguez Wong y John Antón Sánchez. Situación de la población afro-descendiente e indígena en América Latina - puntos de reflexión para el debate sobre Cairo + 20, Belo Horizonte: ALAP, 2014; y para población indígena Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI, Washington DC: Banco Mundial, 2015.

- a) La población indígena se calculó utilizando la “autoidentificación” en todos los censos, con la salvedad de Perú, donde el criterio censal es “lengua materna”, y esta variable solo es considerada para la población de 5 o más años de edad. En el caso de este país, los datos oficiales del Censo de 2007 reportan las cifras absolutas incluidas en esta Tabla, pero el porcentaje ha sido corregido, pues el que aparece en la publicación de datos censales (15,9%) es algebraicamente inconsistente con las cifras absolutas (población total: 28. 220.764; población “idioma o lengua nativa”: 3. 919.314), de las que resultaría un porcentaje del 13,88%, que la tabla se ha redondeado en 14%.
- b) En Bolivia, solo se preguntó a los encuestados de 15 o más años si se autoidentificaban como indígenas. Por esto, en el cálculo incluido en esta Tabla se ha extrapolado el porcentaje de población indígena incluido en el segmento “15 o más años” al segmento de menores de 15 años.
- c) En Venezuela, la pregunta censal incluyó no solo la denominación “negro” o “afrodescendiente”, sino también “moreno”. Los porcentajes desagregados para cada una de estas categorías censales fueron: Moreno/a: 49,9%; negra/o: 2,8%; afrodescendiente: 0,7%.

4. Marcos constitucionales y legales

En la actualidad, las constituciones y leyes de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, educación, identidad y otros relacionados. Hasta el presente, este reconocimiento está consagrado en las constituciones de quince países latinoamericanos, que resulta conveniente enumerar: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. A esto se agrega que catorce países latinoamericanos han ratificado un instrumento

internacional de gran importancia en la materia: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. El alcance de este reconocimiento es variable, pero lo que interesa destacar acá es que la tendencia observable es a que nuevos países hagan algún tipo de reconocimiento, así como a ampliar el alcance del ya establecido.

A este reconocimiento a nivel constitucional se agrega el hecho de que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes y normativas específicas dirigidas al reconocimiento y protección de los derechos de estos pueblos o sus miembros. Más aún, en casi todos ellos estas leyes se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. En pocas palabras, existe sino suficiente, al menos cuantiosa normativa en esta materia. No obstante, el ya mencionado estudio realizado por un equipo del Ilesalc en diez países de la región muestra que lo que generalmente falla es su aplicación. Esto en parte se debe a que el racismo y la discriminación inconscientemente instalados en los imaginarios de los actores sociales hacen que esto ocurra y, en parte, por lo que suele denominarse falta de voluntad política.¹² Sin embargo, tal vez sea más apropiado expresar esta última idea en términos de correlaciones de fuerzas. Este detalle no es meramente terminológico, por lo que resulta importante para este análisis. Especialmente desde 1992 la capacidad de presión de las organizaciones indígenas y de otros actores comprometidos con la defensa de los derechos de estos pueblos ha venido creciendo y, por los diversos factores ya mencionados, es de esperar que siga haciéndolo. El caso es que, en la medida en que lo haga, cuenta ya con la existencia de normativas que no hay que generar, solo hay que lograr su aplicación.

En cambio, los derechos de los afrodescendientes aún no están plasmados en tantas normativas ni textos constitucionales. Sin embar-

¹² Daniel Mato (coord.), Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas, Caracas: Unesco-Ilesalc, 2012.

go, cabe esperar que la tendencia observada respecto de los pueblos indígenas, aunada a la creciente importancia del ya mencionado clima de época –que favorece el reconocimiento de la diversidad cultural y la valoración positiva por la interculturalidad, la equidad y la inclusión, así como la valoración negativa respecto del racismo y toda forma de discriminación negativa, expresadas en instrumentos internacionales– habrán de favorecer crecientemente la consideración de las demandas de las poblaciones. Adicionalmente, un número creciente de organizaciones afrodescendientes y otros actores sociales con agendas convergentes (algunos de los cuales forman parte de universidades y otros tipos de IES) vienen mostrando crecientes niveles de organización, capacidad de articulación de propuestas y de conquista de respuestas a sus demandas en diversos países de la región. Debido a estos factores, cabe esperar que en las próximas décadas las constituciones y leyes de estos países tiendan a reconocer derechos y compensar y/o reparar (designaciones asociadas a diversas tendencias conceptuales en este campo) a estos grupos de población y que esto se exprese en el campo de la educación en general y la superior en particular.

5. Convenios y otros instrumentos internacionales

Diversos convenios y otros tipos de instrumentos internacionales han constituido marcos de acción favorables para que tanto organizaciones indígenas y afrodescendientes como otras de diversas organizaciones sociales, partidos políticos, agencias gubernamentales, universidades y otras IES, organizaciones profesionales, e intelectuales públicos promuevan iniciativas y reformas tendentes a lograr la inclusión de personas y de contenidos indígenas y afrodescendientes en la Educación Superior. Por las razones expuestas respecto del relativo “atraso” histórico que la región exhibe en este campo, así como por las constelaciones de actores y factores que se analizan en secciones anteriores y posteriores de este texto, incluyendo el ya referido clima de época, es de esperar que en los

próximos años continúen registrándose avances en esta materia, tanto en términos del desarrollo de nuevos instrumentos como de la creciente adhesión a ellos y en su aplicación a las diversas legislaciones y normativas nacionales.

Es significativa la cantidad y relevancia de los convenios y otros tipos de instrumentos internacionales que han venido (y cabe esperar que continúen) resultando significativos para la inclusión no solo de miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes en universidades y otras IES convencionales, sino también de contenidos y modos de aprendizaje propios de esos pueblos, así como para favorecer la creación y fortalecimiento de universidades y otras IES promovidas por ellos o explícitamente orientadas a atender sus intereses y demandas.

En este sentido, debe destacarse el papel jugado por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en 1989 y que hasta la fecha ha sido ratificado por los catorce países latinoamericanos antes mencionados. Lo importante del caso es que, como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes referidos, los Estados que ratifican este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en muchos detalles, pero como mínimo es necesario señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles” (art. 26), es decir, también lo hacen respecto de Educación Superior.

A los efectos de este texto interesa especialmente citar buena parte del artículo 27, para posteriormente señalar detalles de su contenido que resultan especialmente significativos para entender los conflictos que suelen presentarse –y es de prever que continuarán haciéndolo– entre agencias gubernamentales y experiencias de Educación Superior establecidas y gestionadas por organizaciones o referentes de pueblos indígenas. El artículo 27 del Convenio 169 establece:

[Los programas de educación destinados a estos pueblos deben] responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales, [...] La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar [...] Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin¹³.

Es importante destacar que este artículo del Convenio 169 establece claramente que los programas de educación destinados a estos pueblos deben responder –dicho brevemente– a sus visiones de mundo y proyectos de futuro, y que la autoridad competente debe asegurar esto. También lo es que los gobiernos deben reconocer el derecho de estos pueblos a crear sus propias instituciones, pero –y acá viene un punto que da lugar a controversias– esto debe ser así “siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos”. Adicionalmente, el artículo 27 establece también que esa autoridad deberá facilitarles “recursos apropiados con tal fin”. Es dentro de este nudo de condicionamientos mutuos que agencias gubernamentales con competencia en la materia y organizaciones y referentes de pueblos indígenas deben lograr negociar soluciones. Según establece este Convenio, las experiencias desarrolladas deben satisfacer “las normas mínimas establecidas por la autoridad competente”, sí, pero

¹³ Disponible en línea: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml> Fecha de consulta: 20 de diciembre de 2017.

estas deben establecerse “en consulta con esos pueblos”. Este es el nudo gordiano que debe resolverse apropiadamente en cada caso.

No hay duda de que lo estipulado deja abierto el terreno para conflictos, pero también para negociaciones. En este punto, las universidades y otros tipos de IES, así como el lesalc y mecanismos de concertación de políticas podrían contribuir significativamente a instrumentar soluciones que resulten satisfactorias para ambas partes. Seguramente, lograrlo no resultará sencillo, pero debe ser posible. De hecho, ya ha sido posible, por ejemplo, en Nicaragua, donde, a comienzos de la década de 1990, dos agrupamientos de líderes indígenas y afrodescendientes lograron establecer sendas universidades que el Estado nicaragüense reconoce como “regionales, comunitarias e interculturales”, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan) y la Bluefields Indian & Caribbean University (BICU). No solo eso, sino que estas dos universidades forman parte del Consejo Nacional de Universidades (CNU) y son reconocidas como tales por el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA), el cual evalúa su funcionamiento con base a criterios y modalidades de evaluación que fueron construidos de manera participativa.

La experiencia de Nicaragua contrasta con el cierre de la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, que se produjo en Ecuador en el año 2013 tras un proceso de evaluación por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaaces). Limitaciones de extensión impiden analizar acá las diferencias entre ambos casos, sobre las cuales he abundado en una publicación anterior.¹⁴ Para los propósitos de este texto basta con apuntar que las principales diferencias han sido de carácter político y han estado asociadas a las posibilidades reales de participación de representantes de la universidad evaluada y a la capacidad de negociar de las partes. Esta es

¹⁴ Daniel Mato, “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, Vol. 14, 2014, pp. 17-45.

una dimensión importantísima para el posible desarrollo de experiencias de estos tipos, tanto en el pasado como en el presente y en la próxima década. Destaco este aspecto que retomaré hacia el final de este texto al evaluar los desafíos que afronta el campo de experiencias que nos ocupa.

Otros instrumentos importantes para el desarrollo de este campo de experiencias son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992) y, como ya dijéramos, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Proclamación del *Decenio* Internacional para los *Afrodescendientes* (2015-2024) y, más recientemente, la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (aprobada por la OEA en 2016).

En el marco del trabajo de la Unesco, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la Unesco sobre Diversidad Cultural (2001) y la Convención de la Unesco sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005). Específicamente en el campo de la Educación Superior, debe mencionarse la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI, emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, que establece que una de las misiones centrales de la Educación Superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. Más reciente y especialmente significativa para este capítulo resulta la Declaración Final de la CRES 2008, cuyo acápite C3 establece:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la

diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Este acápite ha sido y continúa siendo invocado por numerosos actores significativos en este campo para lograr el reconocimiento de sus iniciativas como también sus avances en ellas. Adicionalmente, este acápite sirvió de punto de partida para que una reunión organizada por el Ilesalc en 2012 consensuara la llamada “Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior”. Resulta de interés destacar que esta última posteriormente fue adoptada como parte de la “Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”, suscrita por los presidentes de las Comisiones de Educación o equivalentes de los Parlamentos miembros del Parlamento Latinoamericano (Parlatino), sus parlamentarios miembros de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación y demás legisladores (Panamá, 22-06-2012), instrumento que también suele invocarse con frecuencia para validar iniciativas en este campo.

La vigencia de las convenciones y otros instrumentos internacionales antes mencionados, considerados conjuntamente con la actitud proactiva de organizaciones indígenas y afrodescendientes así como de diversos sectores de las sociedades civiles, partidos políticos, agencias gubernamentales, universidades y otras IES, y de agrupamientos profesionales e intelectuales, conducen a concluir que los tipos de experiencias que nos ocupan podrán continuar desarrollándose favorablemente y, más aún, acrecentar su importancia.

Desde luego, estos factores tendencialmente positivos no están exentos de los riesgos inherentes a procesos económicos contractivos o concentradores de ingresos que, llegado el caso, podrían afectar las oportunidades concretas de realización de las mencionadas iniciativas. Sin embargo, la experiencia de las últimas dos décadas lleva a pensar que, en el actual período histórico, el interés en asegurar condiciones de gobernabilidad podría impedir que tendencias económicas contractivas afecten abiertamente las tendencias al reconocimiento y valoración de

la diversidad cultural y los derechos educativos de pueblos indígenas y afrodescendientes. En cambio, seguramente podrían afectar las disponibilidades presupuestarias para encarar algunas de ellas con el alcance y profundidad que demandan. En definitiva, el desarrollo de unas y otras tendencias se jugará en el terreno político. En este escenario, cabría esperar que algunas universidades y otros tipos de IES, o al menos sectores de ellas, opten por contribuir a consolidar las transformaciones sociales asociadas a valores democráticos y de justicia social en curso en este campo desde finales del siglo XX. Resulta plausible afirmar que esto forma parte de los desafíos que deberá enfrentar la Educación Superior durante la próxima década.

6. Algunos actores clave en el desarrollo de este campo y en las tendencias en curso

Un buen número de universidades que sostienen iniciativas en este campo como parte de su labor regularmente promueven encuentros domésticos e internacionales sobre el tema o bien estimulan y facilitan la circulación de estudiantes y docentes o realizan publicaciones o impulsan y sostienen el funcionamiento de redes de colaboración. Estas y otras actividades están usualmente dirigidas no solo a enriquecer su labor puertas adentro, sino también a fortalecer el desarrollo de este campo, que ha venido creciendo de manera sostenida desde la década de 1990. Pero ellas no son los únicos actores que trabajan en esa dirección. De maneras diversas, aunque en ocasiones articuladas, ellas y otros actores sociales han venido jugando papeles importantes en el desarrollo de este campo; y todo indica que continuarán haciéndolo durante la próxima década. Este heterogéneo universo de actores incluye:

- a) Un número creciente de universidades y otros tipos de IES total o parcialmente dedicadas a sostener experiencias educativas para, por y con pueblos indígenas o afrodescendientes y de al-

gunas redes y organizaciones constituidas por ellas, incluyendo universidades y otras IES públicas y privadas –generalmente católicas o evangélicas–, convencionales e interculturales, casi todas de países latinoamericanos, pero también algunas australianas, canadienses, estadounidenses y europeas.

- b) Diversas redes y organizaciones de intelectuales, estudiantes, docentes y otros profesionales indígenas y afrodescendientes (incluyendo algunas de alcance regional subnacional, otras de alcance nacional y otras abarcadoramente latinoamericanas).
- c) Diversas redes y organizaciones de docentes e investigadores que no se autoidentifican como miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes pero que participan en experiencias en este campo (incluyendo algunas de alcance regional subnacional, otras de alcance nacional y otras abarcadoramente latinoamericanas).
- d) Varios organismos intergubernamentales, mecanismos de concertación de políticas, agencias de cooperación internacional y fundaciones privadas internacionales.
- e) Unas pocas agencias gubernamentales de países latinoamericanos con competencia en la materia.

Sería demasiado extenso analizar detalladamente el papel de cada una de las instituciones, asociaciones, redes y otras organizaciones que han venido actuando de manera importante en este campo. Puede encontrarse abundante información al respecto en publicaciones anteriores ya referidas en este mismo texto.¹⁵ Aquí mencionaremos solo algunas de ellas, a título de ejemplo. Lo que interesa destacar es que muchos de estos actores han jugado papeles clave para lograr los avances que hasta la fecha se han alcanzado en el desarrollo del campo que nos ocupa y todo hace esperar

¹⁵ Ver nota al pie N° 6.

que la mayoría de ellos continuarán jugando papeles de este tipo durante la próxima década y que otros nuevos comenzarán a sumar esfuerzos.

Este universo relativamente amplio y diverso de actores incluye, de manera destacada, a los docentes de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y a los egresados de cursos de licenciaturas y diversas modalidades de posgrado (incluyendo maestrías) en EIB, quienes en muchos casos son además docentes, cuyo número crece de año en año en buena parte de los países de la región. Tanto los estudios realizados como las visitas a experiencias e intercambios sostenidos regularmente con estos grupos llevan a concluir que igualmente crece su conciencia respecto de la importancia de hacer avanzar el desarrollo de experiencias de los tipos que nos ocupan. Esto, además, en muchos casos se vincula también a sus propios intereses prácticos de campo de trabajo. Estos grupos profesionales han venido jugando un papel muy importante como mediadores de necesidades y articuladores de demandas en este campo. Pero no son los únicos, el número de técnicos y profesionales indígenas y afrodescendientes en diversos campos crece permanentemente. El caso es que un buen número de ellos, tanto en entrevistas y declaraciones públicas como en conversaciones sostenidas en diversos espacios académicos en varios países de América Latina, generalmente expresan sentirse fuertemente comprometidos con el desarrollo de los tipos de experiencias que constituyen el objeto de este estudio.

En varios países de la región, los docentes, investigadores y profesionales de diversos campos, indígenas y afrodescendientes, actúan a través de redes y asociaciones formalmente establecidas para promover y organizar encuentros y activar en pro del campo que nos ocupa. Esto lo hacen a través de diversos medios, incluyendo tanto medios electrónicos como impresos, además de formular y sostener demandas y propuestas al respecto ante universidades y otras IES, gobiernos locales, provinciales y nacionales o bien ante las respectivas agencias gubernamentales de Educación, a través de canales institucionales. Esto resulta especialmente visible en Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, México y Perú, entre

otros países. En Brasil, por ejemplo, en el año 2000 se creó la Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), la cual en 2015 promovió la creación de la Asociación de Investigadores Negros/as de América Latina y el Caribe (Ainalc). Otros casos son, por ejemplo, la Organización de Docentes Indígenas de Misiones (ODIM), en Argentina; la *Asociación Nacional de Maestros de Educación Bilingüe Intercultural (Anamebi)*, en Perú; la *Unión de Profesionistas Indígenas de Nayarit (UPIN)*, en México; y la Asociación de Abogados y Notarios Mayas de Guatemala (Anmag), en Guatemala; entre muchas otras.

Otra fuerza importante constituye las organizaciones de estudiantes indígenas y afrodescendientes. En Colombia, por ejemplo, las asociaciones de estudiantes indígenas (cabildos universitarios) y afrodescendientes (palenques estudiantiles y otras denominaciones) son muy activas. Además, suelen lograr el apoyo de docentes e investigadores de sus respectivas universidades e incluso apoyo institucional de algunas universidades, para realizar encuentros regionales y nacionales, a algunos de los cuales incluso invitan ponentes del exterior. Con estas actividades, además de lograr aprendizajes mutuos, van ganando visibilidad y promoviendo el tema dentro de las universidades participantes. También existen organizaciones semejantes en otros países de la región, como, por ejemplo, la *Organización de Jóvenes Estudiantes Indígenas de Madre de Dios (Ojeimad)*, en Perú; la *Asociación Maya de Estudiantes Universitarios*, en Guatemala; la Federación Mapuche de Estudiantes, Femae, en Chile, entre otras. Una red especialmente extensa y proactiva, con presencia en todos los países de la región —aunque en este caso de egresados— es la Red de *Egresados y Egresadas* de la Universidad Indígena Intercultural (Reuii), universidad que forma parte del Fondo Indígena (más abajo se amplía información al respecto).

Son numerosas las universidades que sostienen experiencias de Educación Superior para, por y con pueblos indígenas y afrodescendientes, que regularmente realizan actividades en pro del desarrollo de este campo, en las cuales incluyen la participación de instituciones análogas y de otros actores relevantes. Algunas de ellas han jugado y continúan

jugando papeles especialmente destacados, junto con unos pocos organismos intergubernamentales y agencias de cooperación internacional. Entre todas ellas, la ya mencionada Uraccan tal vez sea la que ha jugado el papel más destacado. Esto no solo por sus iniciativas pioneras en el campo y en la promoción de relaciones de colaboración a escala latinoamericana, sino también porque su accionar, a esa escala latinoamericana, ha sido especialmente sostenido, como se ilustra más adelante en este texto.

Otra universidad que ha jugado un importante papel en la promoción de relaciones de colaboración en este campo a escala latinoamericana es la ya mencionada Universidad Indígena Intercultural (UII) y todo indica que continuará haciéndolo. Cuenta para ello con el importante apoyo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, usualmente llamado simplemente el “Fondo Indígena” (FI). Establecido en 1992, el FI es un organismo internacional público, creado mediante un Convenio suscrito por 22 países y ratificado hasta la fecha por 16 de ellos. Entre sus funciones principales cabe destacar las de apoyar a los pueblos indígenas en la preparación de proyectos y programas, apoyar la identificación, negociación y concertación de recursos técnicos y financieros para llevar adelante proyectos y programas propuestos por los pueblos y comunidades indígenas y la de colaborar con los gobiernos y las entidades de asistencia técnica y financiera en la identificación de los requerimientos de los pueblos indígenas, facilitar una relación directa con ellos y generar condiciones eficientes para la colocación de sus recursos. En 2005, el FI creó la UII, bajo la modalidad de una articulación de trece centros académicos (de diez países de la región y además España) autodefinidos como indígenas o que trabajan sobre temas indígenas. En el marco de la UII se ha creado, además, la inicialmente llamada Cátedra Indígena Itinerante, que posteriormente se convirtió en Cátedra Indígena Intercultural (CII) y que en 2015 fue reconocida por la Unesco como “Cátedra Unesco de Sabidurías y Conocimientos Propios”. Adicionalmente, en 2008, el FI creó también la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (Ruiicay), constituida por once IES de nueve países de América

Latina y, adicionalmente, la Red de Centros Académicos Asociados. De este modo, la UII funciona articulando las actividades de la CII y las dos redes de IES recién mencionadas y la REUII. Esta estructura y el apoyo del FI le permiten desplegar acciones a escala latinoamericana.¹⁶

En este marco, el FI y la UII han organizado y financiado numerosos encuentros de egresados, de sabias y sabios indígenas, de universidades miembros de sus redes y otros aún más amplios. Viene al caso mencionar dos de los más recientes, pues ambos fueron concebidos en parte para ofrecer orientaciones de interés para la CRES 2018. El primero de estos últimos fue el Encuentro Regional “Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural: Hacia la construcción de confianza para su fortalecimiento”, realizado en abril de 2016 en la ciudad de Managua, Nicaragua, que, significativamente, fue concebido y organizado en colaboración con Unesco-Iesalc, el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA) de Nicaragua, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan) y la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (Ruiicay), y para su realización se contó con apoyo económico de la agencia alemana de cooperación GIZ. Como resultado de este Encuentro se emitió el “Documento de Managua. Conclusiones y ratificaciones”.¹⁷ En tanto, el más reciente fue el “Foro Internacional: Pueblos originarios, Afrodescendientes y educación superior en América Latina y el Caribe: *Hacia la Interculturalización de la educación superior*”, que se desarrolló en la ciudad de Quito, Ecuador, en noviembre de 2017 y

¹⁶ Alta Suzzane Hooker Blandford, “Universidades e Instituciones de Educación Superior Indígenas, Interculturales, Afrodescendientes y Comunitarias en América Latina”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp.: 299-321

¹⁷ El texto completo del documento está disponible en: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Conclusiones-Reunion-Unesco-FI-Managua-30-04-2016-Versi%C3%B3n-CORREGIDA-30-05-2016.pdf>.

emitió la llamada “Declaración de Quito”.¹⁸ Significativamente para este estudio, ambos documentos no solo contienen importantes reflexiones y recomendaciones para el desarrollo de este campo y específicamente con miras a la CRES 2018, sino que además se apoyan especialmente en el ya citado acápite C3 de la Declaración Final de la CRES 2008. Esto es indicativo de cómo este tipo de reuniones y de declaraciones van contribuyendo a establecer un marco ético-político para el desarrollo de este campo. En este sentido, también resulta significativo que la redacción del citado acápite C3 de la Declaración Final de la CRES 2008 se asentó en las recomendaciones presentadas ante esa conferencia por el ya mencionado Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de Unesco-lesalc, las cuales a su vez se elaboraron a partir de las recomendaciones previamente formuladas en una serie de importantes encuentros que se realizaron durante la década anterior.

El primero de estos encuentros se realizó en mayo de 1997. Fue el “Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines”, organizado por la Uraccan; el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), de Canadá y la Universidad de La Paz (UPAZ), en la sede de esta última en Costa Rica. Esta reunión fue un espacio en el cual se intercambiaron ideas acerca de veintitrés experiencias en curso, representadas en el evento. Uno de los logros de esta reunión fue la creación de una “Red de Universidades Indígenas y Programas Afines”. Interesa destacar el rol jugado por Uraccan ya que, desde entonces, esta universidad ha continuado jugando un papel de la mayor importancia en la articulación de relaciones de colaboración en este campo. En octubre de 1999 Uraccan organizó el encuentro “Indígenas 2000”, esta vez en Nicaragua, que incluyó a los participantes en el primer encuentro y se amplió con algunos más.¹⁹

¹⁸ El texto completo del documento está disponible en: <file:///C:/Documents%20and%20Settings/Pc/Mis%20documentos/A%20-%20Folders%20Varios/Univer%20Indigenas%20+%20EIB/DeclaraciondeQuito-241117.pdf>.

¹⁹ Leonzo Barreno, “Educación Superior Indígena en América Latina”, en: Unesco-lesalc (comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc, 2003, p. 26.

En abril de 2002, Unesco-lesalc por primera vez participó en la construcción de este naciente campo de alcance latinoamericano y lo hizo organizando en Guatemala la “Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina”, con apoyo de la Oficina de la Representación de la Unesco en Guatemala y del Gobierno de Guatemala. Participaron treinta y un directivos y especialistas de “instituciones de Educación Superior Indígena” de once países de la región y uno del ya mencionado SIFC, de Canadá, así como seis representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales de Educación Superior. Las ponencias presentadas en esta reunión se recogieron en un libro compilado y publicado por Unesco-lesalc que fue la primera publicación de este organismo en la materia.²⁰ Esta también fue la primera ocasión en que participan representantes de un gobierno nacional.

A partir de entonces, Unesco-lesalc comenzó a jugar un papel importante en este campo. De este modo, en 2003 coorganizó el “Primer Encuentro Nacional de Políticas de Educación Superior Indígena”, conjuntamente con el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la Universidad de San Buenaventura de Cali, con apoyo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y varias organizaciones indígenas y universidades nacionales de ese país.²¹ Esta ocasión fue la primera en la cual se involucraron en la organización o financiamiento de un evento de este campo de manera directa un ministerio de educación nacional y varias organizaciones indígenas.

La siguiente reunión se realizó en septiembre de 2003: fue el “Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina”. Este fue organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación

²⁰ Unesco-lesalc, comp., *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc, 2003.

²¹ Avelina Pancho Aquite, Graciela Bolaños de Tatay, Socorro Manios Q., Antonio José Chavaco Tunubalá, Joaquín Viluche Chocué, Manuel Sisco Tumbo, Raimundo Poto y Armando Balbuena, *Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*, Cali: Universidad de San Buenaventura Cali, 2004.

Pública (SEP) de México y Unesco-lesalc.²² Esta fue la primera vez en la cual la CGEIB de México asumió un papel protagónico en la materia; debe decirse que por entonces la CGEIB estaba abocada a la creación de las primeras Universidades Interculturales de ese país. En octubre de 2003 se realizó el “Foro sobre Políticas de Educación Superior Indígena, Fase II”, organizado por la Universidad Central del Ecuador y Unesco-lesalc, con la colaboración del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA), la Oficina de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y en coordinación con la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Condenpe) y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Este Foro se realizó en la ciudad de Quito, Ecuador. Si bien tuvo alcance nacional, estuvo explícitamente enmarcado en la tradición de trabajo de los cuatro encuentros de alcance internacional antes reseñados y, además, contó con la participación del lesalc y la GTZ, así como con la del “Fondo Indígena”.²³ Como puede observarse, con la realización de este encuentro la constelación de actores gubernamentales, intergubernamentales e indígenas participantes en estos encuentros se amplió notablemente.

En octubre de 2004 se realizó el “Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina”, organizado por Unesco-lesalc y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia: este encuentro solo tuvo alcance nacional. En agosto de 2005 se realizó el “III Encuentro sobre Políticas Públicas de Educación Superior Indígena”, organizado por la Facultad de Educación de

²² CGEIB, *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México DF: CGEIB - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, 2004.

²³ Universidad Central del Ecuador, *Políticas de Educación Superior Indígena*, Quito: Dirección General Académica, Universidad Central del Ecuador, 2005.

la Universidad de Antioquia, con apoyo y participación de Unesco-Iesalc, la ONIC, el CRIC, la Organización Indígena del Cauca, Colciencias y la Asociación Colombiana de Universidades - Ascun. Al respecto conviene notar cómo continuó ampliándose el universo de tipos de instituciones participantes en estos encuentros, especialmente con la participación de Ascun, cuyo nombre describe el carácter de su membresía y Colciencias, que es la entidad gubernamental encargada de promover las políticas públicas para fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia.

En marzo de 2007 se realizó en México el “Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos”. Lo interesante de este encuentro es que fue coorganizado por dos actores universitarios de gran importancia y proyección en este campo: el entonces llamado Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM - Universidad Nacional Autónoma de México (que en 2014 fue renombrado Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural e Interculturalidad) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Proeib), con sede en la Universidad Mayor San Simón, de Bolivia, que por entonces contaba con apoyo de la Agencia de Cooperación Alemana - GTZ (que más recientemente pasó a ser conocida como GIZ).

En agosto de 2007 se realizó el “Seminario Povos Indígenas e Sustentabilidades”, realizado en Campo Grande, Universidad Mato Grosso do Sul, Brasil, que contó con la participación de representantes de universidades de México, Bolivia y Chile, así como con representantes de pueblos y organizaciones indígenas de Bolivia y Brasil y de varias universidades y organismos gubernamentales de Brasil. Además, contó con el apoyo de la Fundación Ford.

Los mencionados encuentros realizados entre 1997 y 2007 resultan relevantes no solo por la construcción acumulativa del conjunto de recomendaciones que sirvió de punto de partida a las elaboradas por el mencionado Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de Unesco-Iesalc y presentadas ante la CRES 2008. Su relevancia también debe valorarse —muy especialmente— por el sostenido proceso de construcción de relaciones de colaboración entre actores significativos

en este campo. Estas relaciones, han venido dando lugar a la creación de varias redes de alcance latinoamericano, que continúan operando, a las que nuevos actores se agregan permanentemente.

Fue en este contexto que en 2007 Unesco-Iesalc estableció el ya citado Proyecto, Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, que convocó a colaborar a buena parte de las instituciones antes mencionadas y otras más. El caso es que este Proyecto, además de presentar las referidas recomendaciones ante la CRES 2008, produjo y publicó cuatro estudios de alcance latinoamericano, para lo cual contó con la participación de sesenta y siete colaboradores de diez países latinoamericanos, todos ellos directamente vinculados a experiencias en este campo y aproximadamente la mitad de ellos miembros de pueblos indígenas o afrodescendientes.²⁴ Adicionalmente, ofreció dos cursos de especialización en el tema con apoyo de la plataforma del Iesalc en internet, realizó un concurso de fondos mediante el cual asignó subsidios a diez proyectos de colaboración entre universidades y comunidades indígenas y afrodescendientes en nueve países latinoamericanos y organizó dos reuniones de alcance latinoamericano. Todo esto fue posible gracias a los sucesivos apoyos económicos del Fondo de Contribución Voluntaria del Gobierno de España a Unesco y de la Fundación Ford. Viene al caso destacar esto para poner de relieve la importancia de ciertos actores internacionales. Pero, además, también debe destacarse que las dos reuniones internacionales antes mencionadas no solo brindaron oportunidades de intercambios y aprendizajes mutuos y produjeron sendos documentos de recomendaciones, sino que también contribuyeron a consolidar redes de colaboración y, adicionalmente, dieron lugar al establecimiento de nuevos mecanismos de colaboración e incidencia interinstitucional de alcance regional.

La primera de esas reuniones fue el “Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”,

²⁴ Daniel Mato (coord.), ob. cit., 2008, 2009a, 2009b, 2012.

llevado a cabo en Belo Horizonte, Brasil, en agosto de 2009, con la participación de cuarenta y tres especialistas de doce países latinoamericanos, incluyendo dos representantes del Fondo Indígena, como resultado del cual Unesco-Iesalc creó el Observatorio Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior.²⁵ La segunda fue el ya mencionado Taller Regional “Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”, realizado en la Universidad de Panamá en mayo de 2012, con la participación de treinta y un especialistas provenientes de doce países latinoamericanos. Este Taller dio como resultado una declaración llamada “Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior”, que en junio de 2012 fue adoptada por la Conferencia Interparlamentaria sobre “La Educación en la Sociedad del Conocimiento” del Parlamento Latinoamericano (Parlatino), lo cual amplía el entramado interinstitucional y proyección política de estas redes.²⁶

A partir de 2012, limitaciones presupuestarias impusieron restricciones al desarrollo de este Proyecto de Unesco-Iesalc. No obstante, esto no detuvo la construcción de relaciones de colaboración, sino que dio lugar a la creación de la Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina (Red Esial), cuyo establecimiento fue impulsado en 2014 desde el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina (Programa Esial) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref), en Argentina. Actualmente, esta red cuenta con la participación de cuarenta y ocho instituciones (incluye cuarenta y cuatro universidades y dos organismos gubernamentales de diez países latinoamericanos, además de Unesco-Iesalc y la ya mencionada Cátedra Indígena Intercultural). Como parte de las

²⁵ Para información sobre este taller y descargar el documento resultante: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1528%3Aforo-regional-para-la-diversidad-cultural-y-la-promocion-de-la-interculturalidad-en-educacion-superior-se-integra-al-enlaces&catid=125%3Anoticias&Itemid=586&lang=es.

²⁶ Texto completo de la Declaración de la Conferencia Interparlamentaria sobre “La Educación en la Sociedad del Conocimiento” del Parlamento Latinoamericano disponible en: <http://parlatino.org/pdf/comisiones/educacion/exposiciones/xvi-declaracion-educacion-pma-21-jun-2012.pdf>.

actividades de la Red, ya se han realizado cuatro coloquios internacionales, se han publicado cuatro libros colectivos (el presente volumen es el más reciente de ellos), se han producido seis videos didácticos y con propuestas de políticas (que registran significativos números de consultas en YouTube). Adicionalmente, el Programa Esial, ha presentado ante Unesco la propuesta de creación de la Cátedra Unesco Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina, que fue aprobada por ese organismo y comenzó a operar a comienzos del año en curso.²⁷

Resulta interesante destacar que la participación en la Red se concreta mediante una carta emitida por el rector de la respectiva universidad (o máxima autoridad institucional en los casos de organismos) que debe expresar explícitamente su adhesión a sus objetivos, que son los siguientes:

La Red ESIAL busca contribuir a hacer efectivos los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes establecidos en las Constituciones Nacionales y leyes de los países de las Universidades participantes, así como en el Convenio Nro. 169 de la OIT, la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, entre otros instrumentos internacionales. Asimismo, procura contribuir a materializar lo recomendado en los acápites C3 y D4 de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), realizada en Cartagena de Indias en junio de 2008 y en la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, respaldada por la “Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”²⁸

²⁷ Para información sobre el programa Esial, la Red Esial y la Cátedra Unesco ver: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/programa-y-proyecto/programa-educacion-superior-y-pueblos-indigenas-y-afrodescendientes-en-america-latina-esial/>.

²⁸ Tomado de <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>; 10-02-2018.

Para el análisis de tendencias en curso y sus posibles desarrollos durante los próximos años, resulta conveniente considerar que la creación de esta Red se asentó en las redes de colaboración construidas anteriormente desde el Proyecto de Unesco-Iesalc y que representantes de las instituciones miembro ya se han reunido en cuatro coloquios internacionales, cuya realización ha sido posible gracias a fondos aportados por el Iesalc, la Untref y todas las universidades y otras instituciones participantes, como también de fondos obtenidos a través de convocatorias de la Agencia de promoción Científica y Tecnológica y del Programa de Fortalecimiento de Redes Interuniversitarias de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) de la República Argentina. Conviene tener en cuenta dos detalles importantes respecto de este modo de financiamiento. El primero es que el Programa de Fortalecimiento de Redes fue cancelado por la SPU en 2017. El segundo es que el funcionamiento de la Red escasamente depende de fondos aportados por terceros, lo cual contribuye a hacerla sostenible, al menos en la medida en que las respectivas instituciones continúen contando con los presupuestos del caso. Otro detalle de interés sobre esta Red es que su cuarto coloquio, realizado en octubre de 2017, de manera análoga a las reuniones de Managua y Quito antes mencionadas, también se realizó teniendo a la CRES 2018 en el horizonte y, al igual que ellas, fue concebido como parte de la serie de reuniones reconocidas como “Camino a la CRES 2018”.

Si bien la Red Esial hasta ahora en cierto modo es la única que es interinstitucional, de alcance ampliamente latinoamericano y de carácter abierto (está abierta a la incorporación de nuevas instituciones miembro), no es la única existente en este campo. Existen otras que, según los casos, formalmente son interinstitucionales y de alcance nacional o bien interpersonales y de alcance nacional o latinoamericano. Para comenzar, cabe recordar la existencia de las ya mencionadas cuatro redes constitutivas de la UII, dos de ellas de carácter interinstitucional –la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) y la Red de Centros Académicos Asociados– y otras dos de carácter interpersonal –la Red de *Egresados* y *Egresadas* de la Universidad

Indígena Intercultural (Reuii) y la Cátedra Indígena Intercultural (CII)—, todas ellas muy amplias, aunque no de carácter totalmente abierto, ya que son constitutivas de la UII. En Brasil, existen dos redes de carácter interinstitucional que trabajan en este campo. Una es la Rede de Saberes, que fue creada en 2005 por iniciativa de dos universidades del estado de Mato Grosso do Sul, con apoyo de la Fundación Ford, a través del Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento del Museo Nacional, y que actualmente reúne a cuatro universidades de ese mismo estado que tienen como objetivo apoyar la permanencia de estudiantes indígenas en universidades de la región y de hecho actualmente brinda apoyo a más de 500 estudiantes.²⁹ Por otra parte, el proyecto “Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras”, desarrollado por el Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (Incti), con sede en la Universidade de Brasília, desarrolla acciones en una red de universidades situadas en diferentes regiones de país.³⁰ En Chile, catorce universidades con experiencia de trabajo en este campo constituyeron, en 2014, la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad (Riedi), que regularmente sostiene seminarios y otras actividades en colaboración, entre las cuales destaca que hasta la fecha han organizado cuatro congresos internacionales sobre el tema.³¹ En México se creó, en 2014, la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI), en reemplazo de un mecanismo de colaboración, anterior llamado la Red de Universidades Interculturales (Redui). Esta red nuclea a las doce universidades interculturales creadas (o transformadas en tales) por

²⁹ Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Adir Casaro Nascimento, “Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil, en: Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*, Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2016, pp. 131-150.

³⁰ Rita Gomes do Nascimento, “Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp.: 89-116.

³¹ Para más información véase <https://www.facebook.com/redriedi/>.

la Secretaría de Educación Pública de ese país.³² También en México se creó en 2006 una red de carácter interpersonal, la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, conformada por exbecarios del “International Fellowships Program” (IFP) de la Fundación Ford, que en ese país operó entre 2002 y 2012 mediante un convenio con el *Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social* - Ciesas.³³ Por otra parte, aunque su creación fue impulsada desde algunas universidades mexicanas y brasileñas, la *Red de Formadores en Educación Intercultural para América Latina* (Red Feial), constituida en 2014, es una red internacional abierta que reúne investigadores, docentes y estudiantes de varios países con experiencia o interés en el tema. Esta red estimula y facilita diversos mecanismos de colaboración directa entre sus miembros y en particular organiza congresos bianuales; hasta la fecha ya ha realizado tres de estos eventos.³⁴

7. Tendencias en curso, tensiones, posibilidades y desafíos

El repaso sobre encuentros y construcción de redes ofrecido en la sección anterior permite apreciar la densidad, diversidad y alcance de las relaciones interinstitucionales e interpersonales de colaboración que caracterizan este campo y sostienen su desarrollo. Este parece ser uno de los factores que han favorecido la creciente visibilidad y reconocimiento que actualmente alcanzan las experiencias de Educación Superior para, por y con pueblos indígenas y afrodescendientes dentro del campo más amplio de la Educación Superior en América Latina.

³² Sergio Hernández Loeza, “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 225-248.

³³ David Navarrete, “Becas de posgrado para estudiantes indígenas: un programa no convencional en México”, *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968-985, 2013.

³⁴ Para más información véase <http://redfeial.org.mx/red.html>.

El recuento de la sección anterior también permite observar que algunos gobiernos de la región y diversas agencias de cooperación internacional y fundaciones privadas han jugado papeles importantes en el desarrollo de este campo. No obstante, el análisis también permite apreciar que, sin el protagonismo, la capacidad propositiva y la movilización de organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes y de intelectuales y profesionales que no se identifican como miembros de esos pueblos pero que trabajan en colaboración con ellos, así como de algunas universidades y otras IES convencionales, difícilmente se hubieran logrado los avances que, aunque aún insuficientes, se han logrado hasta la fecha. Esto es lo que lleva a pensar que incluso pese a cambios en las políticas públicas con incidencia en este campo que se avecinan o que incluso ya se han puesto en marcha (algunos de ellos referidos en páginas anteriores y otros en las siguientes), los tipos de experiencias que nos ocupan continuarán avanzando. Desde luego, esos cambios en las políticas no resultan deseables y generan importantes desafíos.

En décadas pasadas, algunos gobiernos establecieron programas de becas o de cupos o respondieron favorablemente a demandas o propuestas de organizaciones indígenas y afrodescendientes o de universidades e IES con trabajo en este campo. Ejemplos de ello han sido la creación de universidades interculturales por parte de los gobiernos de Bolivia,³⁵ México³⁶ y Perú.³⁷ Otro ejemplo significativo fue la creación del Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) por parte del Ministerio de Educación de Brasil, que permitió crear veintiuna licenciaturas en universidades federales y estatales orientadas a formar

³⁵ María Eugenia Choque Quispe, "Educación Superior y pueblos indígenas y afrobolivianos: Retos y desafíos", en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp.: 63-87.

³⁶ Sergio, Hernández Loeza, ob. cit.

³⁷ Inés Olivera Rodríguez, "Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: Avances y desafíos en el marco actual de las políticas", en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp. 249-276.

docentes indígenas en servicio en comunidades de sus propios pueblos. No obstante, los Estados generalmente han estado a la zaga y, cuando han respondido favorablemente, lo han hecho lentamente y en menor escala de lo necesario. En algunos casos, incluso han disminuido o cancelado sus apoyos a este campo. Por ejemplo, en la década en curso, la mayoría de las universidades interculturales mexicanas que forman parte del sistema de la Cgeib de la SEP atraviesa serios problemas presupuestarios y de intromisión de las administraciones políticas de los estados en que están basadas. No obstante, en este contexto, también es posible observar que, por ejemplo, la Universidad Veracruzana Intercultural –que es la única de ellas que simultáneamente constituye una unidad académica de una universidad autónoma, la Universidad Veracruzana– ha logrado continuar avanzando protegida por este marco institucional. Por otro lado, en esta década también nos encontramos con que el mencionado Prolind ha cesado de existir; no obstante, buena parte de las universidades que con su apoyo crearon Licenciaturas Indígenas actualmente las sostienen como programas regulares propios, aunque aún con desafíos presupuestarios por resolver. La continuada existencia de estas licenciaturas en el marco de universidades convencionales poco a poco va impactando a esas instituciones, incluso a pesar de fuertes resistencias que se continúan observando.

A esos tipos de casos se agregan los de las universidades comunitarias, indígenas y afrodescendientes, en algunos casos también llamadas “propias”, que se sostienen con el esfuerzo de las respectivas comunidades y en no pocas ocasiones con apoyos de la cooperación internacional. Este es el caso, por ejemplo, de la Universidad Indígena Intercultural, sostenida por el Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia,³⁸ o los de la Universidad Maya Kaqchiquel y la Universidad Maya Ixil, ambas en Guatemala, sostenidas por sus propias comunidades, con apoyo

³⁸ Milena M. Mazabel Cuasquer, “Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp.: 171-198

de algunas agencias de cooperación internacional y de la Universidad Evangélica de Nicaragua “Martin Luther King”, a través de la cual logran el reconocimiento de títulos.³⁹ Otras experiencias, como la del Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en el estado de Oaxaca, México, se sostienen porque a los esfuerzos de la comunidad y organizaciones locales se agrega el del Sistema Universitario Jesuita y varios donantes internacionales. También en México, experiencias impulsadas y sostenidas por alianzas entre comunidades indígenas y organizaciones de la sociedad civil, como, por ejemplo, las de la Universidad Indígena Campesina en Red, el Instituto Intercultural Nöño o la Universidad de los Pueblos del Sur, continúan avanzando pese a no recibir ningún tipo de apoyo gubernamental.⁴⁰ También “desde abajo” se han desarrollado experiencias como las del Instituto Manuel Zapata Olivella, que se creó por iniciativa de líderes, activistas y académicos negros oriundos de la comunidad de Palenque de San Basilio, en Colombia, que mediante un convenio con la Universidad de la Guajira imparte varios programas de licenciatura y diplomados.⁴¹ El acompañamiento al desarrollo de algunas de estas y otras experiencias análogas lleva a concluir que la tendencia a crear universidades y otros tipos de IES “propias” (indígenas, afrodescendientes, interculturales, comunitarias) autogestionadas continuará avanzando. Es de prever que estos tipos de iniciativa se acrecentarán, en parte como consecuencia de la falta de atención e interés que los gobiernos suelen prestar a las propuestas y demandas educativas de las comunidades en cuestión, como también por la difusión de información sobre las existentes y la creciente construcción de lazos de colaboración entre las ya existentes y algunas

³⁹ Xinia Zúñiga Muñoz, “Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp.:117-142.

⁴⁰ Sergio Hernández Loeza, ob. cit.

⁴¹ Anny Ocoró Loango y Maria Nilza da Silva, “Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, 2018, pp.:323-350.

universidades y otras IES convencionales. Otro factor que seguramente coadyuvará a esto es la existencia de un número creciente de profesionales y estudiantes universitarios de estos pueblos.

A propósito de las referencias al papel jugado por el Sistema Universitario Jesuita, de México y la Universidad Evangélica de Nicaragua “Martin Luther King”, viene al caso poner de relieve que en este campo no solo actúan universidades públicas, sino un número creciente de universidades privadas confesionales. Además de los dos ejemplos mencionados, entre otros debe tenerse presente el papel jugado por la Universidad Politécnica Salesiana, en Ecuador;⁴² la Universidad Católica Don Bosco, en Mato Grosso do Sul,⁴³ y la Universidade Luterana do Brasil, en el estado de Rio Grande do Sul, ambas en Brasil; la Universidad Rafael Landívar (jesuita), en Guatemala; la pontificia Universidad Católica de Perú; la Universidad Católica de Temuco, la Universidad Católica de la Santísima Concepción y la Universidad Católica Silva Henríquez, en Chile; la Universidad Pontificia Bolivariana en Colombia; y la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción en Paraguay;⁴⁴ entre otras. Estas y otras universidades privadas confesionales de la región han venido jugando importantes papeles en el desarrollo de experiencias concretas en el campo que nos ocupa. Se trata de experiencias muy diferentes entre sí, pero todas ellas significativas e indicativas de la importancia de la participación de este tipo de instituciones en este campo. Como dijimos, entonces, es importante tener presente que este campo cuenta no solo con la participación de universidades públicas, sean convencionales o interculturales, y de las creadas y gestionadas por

⁴² Luis Alberto Tuaza Castro, “Educación Superior y Pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina* 2018, pp. 199-224.

⁴³ Rita Gomes do Nascimento, ob. cit.

⁴⁴ Henryk Gasca y Marilín Rehnfeldt (coords.), *Construyendo la Educación Intercultural Indígena: Una propuesta para formación docente*, Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción y Coordinación Nacional de Pastoral Indígena, 2017.

sectores de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también con un buen número de universidades privadas confesionales.

Las organizaciones intergubernamentales y las agencias de cooperación internacional de algunos países europeos y de Estados Unidos y Canadá también han venido jugando papeles importantes en el desarrollo de este campo en varios países de la región, y sería de esperar que siguieran haciéndolo. No obstante, debe mencionarse también que algunas de ellas recientemente han cesado sus programas de apoyo. Sin embargo, también debe notarse que, pese a esto, las universidades en cuestión han logrado superar los desafíos del caso y continúan operando. Ejemplos de esto último son los casos del cese del apoyo financiero –hasta muy recientemente, significativo– de las agencias de cooperación de Alemania, Bélgica y España a la Ull del Fondo Indígena y al Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Proeib Andes), con sede en la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia. No obstante, pese a ello ambas experiencias continúan operando, gracias al esfuerzo de las respectivas instituciones. Por otra parte, cuando la Fundación Ford dio por terminado el ciclo de su Programa Internacional de Becas para Indígenas, que en el caso de México sostuvo entre 2001 y 2013 en alianza con el Ciesas, esta última institución logró recrearlo mediante un convenio con el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). Otro ejemplo de interés puede ser el del ya mencionado Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Iesalc, que dejó de contar con los sucesivos apoyos económicos del Fondo de Contribución Voluntaria del Gobierno de España a Unesco y de la Fundación Ford, pero entonces el equipo de este proyecto, con apoyo del Iesalc, un par de años después logró reinventarse, esta vez con base en la Universidad Nacional de Tres de Febrero, de Argentina. No solo eso, sino que desde esa universidad logró impulsar la creación de una red de colaboración interinstitucional –la Red Esial–, que actualmente cuenta con la participación de cuarenta y ocho instituciones y que logra operar regularmente gracias no solo a contribuciones de Untref y el Iesalc, sino

también a recursos que aportan todas las instituciones miembros y a fondos adicionales obtenidos a través de concursos públicos.

Los ejemplos antes citados ilustran acerca de la sostenibilidad de las experiencias mencionadas, incluso en casos de ausencia o interrupción de contribuciones de agencias gubernamentales o de cooperación internacional. Esto de ningún modo puede interpretarse como que tales apoyos carecen de importancia o que se podría prescindir por completo de ellos. Por el contrario, el análisis lleva a reconocer que ese tipo de apoyos en algunos casos son necesarios y, en otros, convenientes. Más aún, los ejemplos referidos muestran que han sido muy valiosos para la creación de las experiencias mencionadas. Pero también ilustran acerca de que su sostenibilidad no depende exclusivamente de ellos, sino de varios factores, entre los cuales destaca el compromiso y creatividad de los equipos humanos involucrados en la creación y gestión del tipo de experiencias que nos ocupan.

En cualquier caso, también hay que mencionar que algunos actores internacionales se mantienen activos en este campo, como, por ejemplo, el Fondo Indígena, el Itacab del Convenio Andrés Bello y el Ilesalc de la Unesco. A esto se agrega la incidencia indirecta de algunos programas que Unicef y FAO desarrollan con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en sus campos específicos de acción, los cuales, en algunos casos, se superponen con el que nos ocupa.

Debido a las tendencias negativas ya comentadas, es de prever que durante los próximos años difícilmente se lograrán considerables avances en el campo que nos ocupa, si los principales actores clave en su desarrollo no amplían sus esfuerzos. Al decir “actores clave” me refiero especialmente a las universidades y otros tipos de IES actualmente comprometidas en el desarrollo de este campo, así como a sus respectivos equipos humanos, a las organizaciones, intelectuales, profesionales y estudiantes indígenas y afrodescendientes y, más en general, a la diversidad, relativamente amplia, de personas y tipos de organizaciones sociales referidas a lo largo de este estudio que no se autoidentifican como pertenecientes a esos pueblos pero

que tienen una trayectoria en este campo. La ampliación de los esfuerzos a la que hago referencia no debe entenderse necesariamente en términos cuantitativos, sino también y tal vez muy especialmente cualitativos.

Utilizo el adjetivo “cualitativos” para destacar la necesidad de dedicar esfuerzos específicos a avanzar en ciertas dimensiones del trabajo en este campo.

En primer lugar, pienso que resulta especialmente necesario mejorar las capacidades de construcción de relaciones de colaboración provechosas y duraderas tanto al interior del campo, tal cual lo conocemos en la actualidad, como —y además— procurando incorporar nuevos actores y recursos a este.

Por un lado, pienso que es importante acrecentar y mejorar los mecanismos y prácticas que aseguran la participación de comunidades locales de pueblos indígenas y afrodescendientes y de sus organizaciones representativas en las experiencias actualmente existentes y en las que se vayan creando. Generar y cultivar modalidades efectivas de participación no es solo un deber consistente con el marco de derechos consagrados en diversos instrumentos legales, sino, y muy importante, un recurso para mejorar la calidad de las experiencias en desarrollo o en vías de creación. Las demandas y propuestas de esos actores, como sus conocimientos, resultan fundamentales para asegurar experiencias de aprendizaje e investigación pertinentes con las particularidades de los respectivos contextos, pero además ellas son precisamente lo que hace la diferencia respecto de las modalidades de Educación Superior convencional. En este sentido, las experiencias de las pequeñas universidades propias actualmente existentes, como las de algunos programas especiales desarrollados desde universidades convencionales, pueden resultar reveladoras e inspiradoras. Los estudiantes y egresados de esas experiencias también constituyen recursos muy valiosos al respecto. Es mucho lo que pueden aportar a partir de sus propias experiencias; sus reflexiones y evaluaciones al respecto ofrecen valiosas oportunidades de aprendizaje para todos los actores clave de este campo.

Por otro lado, al sugerir la conveniencia de incorporar nuevos actores y recursos, aludo ante todo a la necesidad de sumar la participación en este

campo de universidades y otras IES que hasta el momento no participan en él. Pero, además, a que es necesario generar formas de ampliar los equipos humanos que actualmente trabajan en las experiencias existentes o facilitar vías para la creación de otras nuevas.

No se debe perder de vista que este campo cuenta con un importante número de técnicos, profesores, licenciados, magísteres y doctores en diversas disciplinas que se han graduado en las últimas dos décadas. Pese a tener un compromiso de vida con los pueblos indígenas y afrodescendientes y con las experiencias de Educación Superior que nos ocupan, muchas de estas personas no tienen inserciones institucionales estables. Resulta obvio que hay que trabajar proactivamente para lograrlas, si no se perderán las posibilidades de contar con sus contribuciones.

Adicionalmente, este numeroso grupo de colegas ha producido —y continúa produciendo— valiosas investigaciones, muchas de ellas apenas disponibles bajo el formato de tesis en los repositorios de las respectivas universidades. En conexión con esto último, también debe destacarse que en estas últimas dos décadas también ha crecido notablemente el número de publicaciones (libros, artículos y capítulos) sobre el tema que no circulan suficientemente, ni siquiera dentro de este campo, y mucho menos fuera de él. Es necesario dar mayor visibilidad a esas tesis y publicaciones. Las llamadas nuevas tecnologías de información abren importantes posibilidades para aprovechar ambos tipos de recursos para avanzar en el desarrollo de este campo. De manera complementaria, hay que considerar la alta valoración que suelen mostrar los usuarios por las escasas bibliotecas y videotecas virtuales especializadas en este campo que existen actualmente. Esta es indicativa de la necesidad y conveniencia de mejorar y multiplicar este tipo de recursos.

Dentro del campo ya se han desarrollado algunas experiencias de formación a distancia, parcialmente basadas en plataformas de internet, que resultan auspiciosas. No propongo basar el crecimiento del campo solo en este tipo de educación a distancia ni tampoco pienso en estrategias masificadoras y despersonalizadas. Pero sí pienso que es

necesario conocer mejor las experiencias existentes y evaluar las potencialidades de uso de estas tecnologías, que seguramente requieren ser combinadas con trabajo presencial y en campo. Las llamadas “nuevas tecnologías” abren buenas posibilidades de comunicación entre colegas que están desarrollando su trabajo en localidades muy distantes entre sí. Apropiadamente manejadas abren muchas posibilidades de colaboración. A modo de ejemplo, cabe mencionar que desde el ya referido Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Iesalc ofrecimos un Curso Virtual de Formadores en Educación Superior Indígena y Afrodescendiente, que se desarrolló en dos aulas virtuales, para un total de cincuenta participantes de dieciséis países.⁴⁵ Este curso resultó muy provechoso porque no solo permitió que colegas de localidades muy distantes entre sí intercambiaran acerca de sus experiencias concretas, sino que además contribuyó a crear una cierta comunidad que, para buena parte de ellos, continúa viva, como hemos podido verificar en sucesivos viajes y encuentros. Consciente de que existen experiencias masificadoras y despersonalizadas que han dañado la reputación de estas modalidades de trabajo, deseo enfatizar que de ningún modo propongo utilizar internet para administrar contenidos de manera masificada y despersonalizada. Todo lo contrario, propongo utilizarla como un recurso que posibilita intercambios activos entre personas que se encuentran en localidades muy distantes entre sí. Estos intercambios pueden ser profundos y pueden ser enriquecidos con bibliografía de calidad. Las dos aulas virtuales del proyecto del Iesalc fueron manejadas por sendos equipos de colegas cuya labor me tocó coordinar, pero yo no participé de manera directa en ellas. En cambio, conocí la evaluación que de ellas hicieron sus participantes y fue muy positiva. Mi experiencia personal en esta modalidad de trabajo se limita a haber ofrecido dos seminarios de posgrado basados en internet en el Campus Virtual del Consejo Latinoamericano de Ciencias

⁴⁵ Para más información véase: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es.

Sociales - Clacso. En ellos, deliberadamente estructuré el trabajo de modo que la lectura de la bibliografía se aplicara al análisis de casos propios de las localidades de los participantes y estos análisis se compartieran en grupo, lo que dio importante espacio al intercambio de reflexiones entre los participantes.⁴⁶ Esa es la única experiencia que conozco de manera directa, por haber participado en ella, pero ya hay muchas. Entre otras, tenemos las numerosas realizadas en el mencionado Campus Virtual de Clacso. También la ya referida Universidad Indígena Intercultural ha realizado un buen número. Ignoro en cuántas de ellas se ha procurado aprovechar la experiencia y el conocimiento local de sus participantes, pero intuyo que en no pocas. Es importante dar prioridad a informarnos mutuamente sobre este tipo de experiencias y evaluar cómo aprovecharlas mejor para el desarrollo del campo que nos ocupa. Pueden ser un recurso valioso, especialmente para generar posibilidades de aprendizajes mutuos entre quienes participan en experiencias geográficamente distantes. Obviamente, esto solo es posible con personas que se encuentren en lugares con acceso satisfactorio a internet, lo cual no necesariamente es el caso para toda la gente que trabaja en este campo.

Desde luego, el énfasis en esos esfuerzos cualitativos no puede llevarnos a olvidar que es necesario lograr que los respectivos gobiernos destinen los fondos necesarios para becas, salarios, infraestructura, insumos y traslados. Más aún, muchos de ellos no podrían concretarse sin este tipo de inversiones. Pero nuestros esfuerzos no pueden limitarse a formular los justos reclamos. No es aconsejable limitarse a formularlos y esperar que los gobiernos y sus agencias o bien las universidades e IES convencionales comprendan y valoren espontáneamente las demandas

⁴⁶ Junto con quien fue mi asistente en esa experiencia coescribimos un artículo al respecto, puede resultar útil revisarlo: Daniel Mato y Alejandro Maldonado Fermin, "Diseño, dinámica de trabajo y aprendizajes de un seminario de posgrado en Internet", en: Daniel Mato y Alejandro Maldonado Fermin (coords.), *Cultura y Transformaciones sociales en tiempos de globalización. Perspectivas latinoamericanas*, 2007, pp. 255-298, http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100717030816/12Mato_Maldonado.pdf.

y propuestas en cuestión. Si hasta ahora no lo han hecho, no parece plausible esperar que algo cambie por sí solo. Lograr esto debe ser un desafío prioritario para quienes estamos comprometidos en el desarrollo de este campo. Lograrlo no será sencillo. Como sabemos, hay serios obstáculos en el camino: existen prejuicios y desconfianzas, de un lado y del otro. Hay que construir relaciones de confianza; esto demanda esfuerzos específicos para profundizar en el conocimiento mutuo.

Uno de los obstáculos más importantes es que aún hoy, en pleno siglo XXI, existe racismo, incluso en los medios universitarios. No es posible ignorarlo ni restarle importancia. Un problema es que en el siglo XXI el racismo no siempre se expresa de formas abiertas, sino solapadas; en muchos casos es inconsciente. Si bien en la actualidad, lamentablemente aún es posible observar conductas racistas explícitas de rechazo hacia personas indígenas y afrodescendientes en espacios universitarios, esta no es la única dimensión de este flagelo y de ningún modo es suficiente con enfocar en ella. Hay otras, más sutiles, asociadas a la negación del valor de los conocimientos, lenguas, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje, valores, visiones de mundo, historias y propuestas de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Esto se expresa en su exclusión de los planes de estudio en general y en las bibliografías de las asignaturas de la inmensa mayoría de las universidades y otros tipos de IES de la región, en todas las carreras. Y esto ocurre no solo a pesar de la importancia histórica de estos pueblos y al valor de sus conocimientos, sino también a pesar de su significativa importancia demográfica contemporánea. Recordemos que, según cifras censales, representan el 30% de la población total de la región (ver Tabla N° 1). Para cambiar esto hay que emprender acciones educativas específicas. Sí es necesario que nos demos a la tarea de educar a nuestros colegas, como también a funcionarios y autoridades. Esta debe ser una tarea prioritaria, si no, nada cambiará.

Ya el acápite C3 de la Declaración Final de la CRES 2008 lo señalaba explícitamente:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Que la CRES 2008 haya producido esa recomendación ha resultado útil, pero es necesario avanzar de maneras efectivas en su puesta en práctica. Que el Comité Organizador de la CRES 2018 decidiera incluir el tema “Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad” como uno de los siete ejes que estructuran esta importante reunión regional es auspicioso. La participación en la CRES 2018 ofrecerá valiosas posibilidades para que actores del campo que nos ocupa podamos conocer mejor la diversidad de instituciones, intereses y orientaciones de trabajo de la Educación Superior en la región. A la vez, brindará oportunidades para lograr dar mayor visibilidad a nuestro campo, así como para construir nuevas relaciones de colaboración y lograr compromisos concretos por otras universidades e IES convencionales y sus equipos humanos, como también de las agencias gubernamentales con competencia en la materia.

Hay que lograr que gobernantes, legisladores, diseñadores de políticas educativas, colegas, funcionarios y autoridades de las universidades y otras IES de la región tengan presente no solo que existen derechos consagrados en esta materia, sino también que el campo que nos ocupa tiene mucho que aportar y que es mucho lo que las universidades y otras IES convencionales podrían ganar si se abrieran también a esos otros conocimientos y los modos de producirlos y de adquirirlos, que por lo general ignoran.

Una manera de avanzar en esto puede ser ofrecer cursos, diplomados y talleres de capacitación especialmente diseñados para esos públicos. De

hecho, algunas universidades han comenzado a hacerlo. También puede ser útil realizar esfuerzos de difusión de información para que esos otros actores se enteren que algunas de las demandas y propuestas que se formulan desde este campo hace tiempo que son realidad, no solo —y de manera un tanto excepcional— en algunos espacios de América Latina, sino más ampliamente en numerosas universidades y otras IES de Australia, Canadá, Estados Unidos y Nueva Zelanda, donde, en líneas generales forman parte de sus sistemas de Educación Superior.⁴⁷

Tal vez una manera de lograr la apertura de los mencionados tomadores de decisiones sea invitándoles a leer el discurso que Justin Trudeau, Primer Ministro de Canadá, ofreció ante la Asamblea General de las Naciones Unidas el 21 de septiembre de 2017. En ese discurso, Justin Trudeau enfatizó la importancia de la deuda histórica de la sociedad y el Estado canadiense con los pueblos indígenas de ese país, que para el caso tiene una historia muy semejante a la de todos los países latinoamericanos: se construyó sobre los territorios de los pueblos indígenas de América. El Primer Ministro Trudeau también expresó la decisión de su gobierno de dar especial apoyo a las demandas y propuestas educativas de esos pueblos, incluyendo en esto significativos compromisos económicos.⁴⁸ Hoy en día, todas las universidades y otras IES canadienses están trabajando con estos propósitos. Algunas de ellas ya venían haciéndolo; otras apenas comienzan, pero el caso es que este es un tema saliente de sus agendas. Seguramente les falta mucho por lograr, pero al menos el tema está explícitamente planteado. Para poder valorar apropiadamente las circunstancias, puede ser útil apuntar que la población indígena de Canadá (incluyendo los tres componentes que en ese país se consideran a estos efectos: primeras naciones, metis, e inuit) representa el 3,3% del total nacional. Es decir, que es proporcionalmente semejante

⁴⁷ Daniel Mato, "Indigenous peoples and Higher Education", en: Hilary Callan (ed.), *International Encyclopedia of Anthropology*, Chichester (U.K.): Wiley-Blackwell, 2018.

⁴⁸ Disponible en: <http://pm.gc.ca/eng/news/2017/09/21/prime-minister-justin-trudeaus-address-72th-session-united-nations-general-assembly>

a la de Colombia y Venezuela, apenas superior a la de Argentina y Costa Rica y significativamente inferior a la de Bolivia, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua y Panamá (ver Tabla N° 1 ut supra).

Es necesario lograr este tipo de sensibilidad y avances en todos los países de América Latina, y esto no solo respecto de los pueblos indígenas, sino también de los afrodescendientes. Es hora de terminar con el flagelo del racismo, incluso en sus formas solapadas, y también es necesario que nuestras universidades y otras IES superen las limitaciones monoculturalistas que todavía en pleno siglo XXI encuadran su labor y limitan seriamente su calidad. Es hora de que la Educación Superior latinoamericana como mínimo ponga en práctica –de manera efectivas– las recomendaciones de la CRES 2008 y que se proponga avanzar aún más en los años venideros.

8. Post Data⁴⁹

La presentación y tratamiento del tema nos ocupa en la 3ª Conferencia Regional de Educación (CRES 2018), realizada en junio 2018, resultó sumamente positiva. Esta afirmación se basa en algunos indicadores elocuentes. Uno de ellos es que las recomendaciones propuestas por el equipo encargado la realización del estudio que sirvió de base para formular las recomendaciones que durante la conferencia fueron presentadas en el simposio del Eje Temático Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad de la Conferencia fueron entusiastamente ratificadas por los aproximadamente 250 asistentes a dicho simposio y su lectura en el Acto de Clausura de la conferencia acompañada de entusiastas aplausos. La otra es que ese simposio y una conferencia ofrecida por la Rectora de la Uraccan y Coordinadora de la Ruiicay facilitaron que los representantes de la Ruiicay y de otras IES y organizaciones indígenas

⁴⁹ Por gentileza de EDUNTREF, la sección posdata se agrega a este capítulo el 23-07-2018, varios meses después de entregado el texto original del capítulo,

allí presentes coordinaran para sostener reuniones⁵⁰ que condujeron a la redacción de la “Carta de las Universidades e Instituciones de Educación de los Pueblos Indígenas” a la CRES 2018.⁵¹ Adicionalmente, por invitación de las autoridades de la CRES, esta carta fue leída por representantes de las mismas en el acto de clausura de la conferencia y su lectura fue coronada con el entusiasta aplauso de los presentes.

Puede resultar útil referir brevemente las principales recomendaciones sobre el tema que fueron incorporadas en la Declaración Final de la CRES 2018:

- a) Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación.
- b) Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado. Es ineludible que se destinen recursos financieros y esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines
- c) Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes.
- d) Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valo-

⁵⁰ Por gentileza y valoración por el tema de las autoridades de la Facultad de Artes de la Universidad Nacional de Córdoba estas reuniones se realizaron en sus instalaciones.

⁵¹ Esta carta se encuentra disponible en el sitio de la CRES 2018 em Internet: http://www.cres2018.org/uploads/carta_pueblos_originarios.pdf

res, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.

- e) Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas.
- f) Todo esto debe ser garantizado por políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad apropiados, para lo cual deben utilizarse indicadores específicos e impulsar la participación libre e informada de representantes de estos grupos de población.
- g) La educación no es solo un derecho humano sino también un derecho de los pueblos. Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- h) Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia.
- i) Es fundamental promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión.
- j) La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior.⁵²

⁵² La Declaración Final de la CRES está disponible en: [http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20\(2\).pdf](http://www.cres2018.org/uploads/declaracion_cres2018%20(2).pdf)

Estas recomendaciones, el entusiasta aplauso que acompañó su lectura y la de la Carta de las universidades indígenas durante el acto de clausura de la conferencia y que un número significativo de rectores y otras autoridades universitarias se acercaran al equipo del Eje Temático para expresar su interés en el tema y solicitaran mantener contacto para avanzar en esta agenda, resultan signos auspiciosos respecto de las posibilidades de lograr concretar las transformaciones propuestas.

Referencias

AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario y Adir Casaro Nascimento, “Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2016, pp.131-150.

BARRENO, Leonzo, “Educación Superior Indígena en América Latina”, en: Unesco-lesalc (comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc, 2003, pp. 11-54.

CGEIB - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México DF: CGEIB - Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, 2004.

CHOQUE QUISPE, María Eugenia, “Educación Superior y pueblos indígenas y afrobolivianos: Retos y desafíos”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 63-88.

GASCA, Henryk y Marilín Rehnfeldt (coords.), *Construyendo la Educación Intercultural Indígena: Una propuesta para formación docente*, Asunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción y Coordinación Nacional de Pastoral Indígena, 2017.

GOMES DO NASCIMENTO, Rita, “Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 89-116.

GUAYMÁS, Álvaro, “Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: Logros, desafíos y recomendaciones”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 37-62.

HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio, “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 225-248.

HOOKE BLANDFORD, Alta Suzzane, “Universidades e Instituciones de Educación Superior Indígenas, Interculturales, Afrodescendientes y Comunitarias en América Latina”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 299-321.

ITACAB - Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales, Convenio Andrés Bello (coord.), *Educación superior intercultural indígena en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos*, Lima: Itacab, 2017.

Mato, Daniel, “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*. Vol. 14.: 17-45, 2014.

_____, “Indigenous peoples and Higher Education”, en: Hilary Callan (ed.), *International Encyclopedia of Anthropology*. Chichester (U. K.): Wiley-Blackwell, en prensa, p. 3216-3227.

MATO, Daniel (coord.), *Diversidad cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc, 2008.

_____, *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*, Caracas: Unesco-lesalc, 2009a.

_____, *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc, 2009b.

_____, *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*, Caracas: Unesco-lesalc, 2012.

MATO, Daniel (coord.), Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias. Sáenz Peña: Eduntref, 2015.

_____, (coord.), Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos, Sáenz Peña: Eduntref/México D.F.: Universidad Autónoma de México, 2016.

_____, (coord.), Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización, Sáenz Peña/Quintana Roo (México): Eduntref/José María Morelos - Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, 2017.

_____, *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018.

MATO, Daniel y Alejandro Maldonado Fermín, "Diseño, dinámica de trabajo y aprendizajes de un seminario de posgrado en Internet", en: Daniel Mato y Alejandro Maldonado Fermín (coords.), *Cultura y Transformaciones sociales en tiempos de globalización. Perspectivas latinoamericanas*, 2007, pp. 255-298.

MAZABEL CUASQUER, Milena M., "Educación Superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia", en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp. 171-198.

MORA CURRIO, Maribel, "Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en Chile", en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp 143-170.

NAVARRETE, David, "Becas de posgrado para estudiantes indígenas: un programa no convencional en México", *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968-985, 2013.

OCORÓ LOANGO, Anny y Maria Nilza da Silva, "Educación Superior y pueblos afrodescendientes en América Latina", en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp 323-350.

OLIVERA RODRÍGUEZ, Inés, "Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: Avances y desafíos en el marco actual de las políticas", en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp 249-276.

PANCHO AQUITE, Avelina, Graciela Bolaños de Tatay, Socorro Manios Q., Antonio José Chavaco Tunubalá, Joaquín Viluche Chocué, Manuel Sisco Tumbo, Raimundo Poto y Armando Balbuena, *Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*, Cali: Universidad de San Buenaventura Cali, 2004.

TUAZA CASTRO, Luis Alberto, “Educación Superior y Pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp 199-224.

UNIVERSIDAD CENTRAL DEL ECUADOR, *Políticas de Educación Superior Indígena*, Quito: Dirección General Académica - Universidad Central del Ecuador, 2005.

UNESCO-IESALC (comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc, 2003.

ZÚÑIGA MÚÑOZ, Xinia, “Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica”, en: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Diversidad Cultural e Interculturalidad en América Latina*, Caracas: Unesco-lesalc y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2018, pp 117-142.

INTER (NACIONALIZAÇÃO E CULTURALIDADE): CONSTRUTOS GÊMEOS EM CONTEXTOS EMERGENTES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

MARILIA COSTA MOROSINI¹

FABIANE APARECIDA SANTOS CLEMENTE²

Introdução

Falar de internacionalização e interculturalidade na Educação Superior pressupõe considerar que se trata de dois conceitos singulares, mas interdependentes. Ambos os significados são discutidos na literatura, principalmente em âmbito internacional (KNIGHT, 2003, 2005, 2012; DEARDORFF, 2006, 2009; FREEMAN *et al.* 2009; MOROSINI, 2012, 2018).

A inter (nacionalização) é observada como um processo que não se dissocia da inter (culturalidade), dado que o primeiro é um fator de qualificação das universidades e, cada vez mais, as redes internacionais estão sendo valorizadas, possibilitando a configuração de transformações profundas que podem contribuir para a construção intercultural (MOROSINI, 2012; ALTBACH, 2002).

¹ Prof.a PUCRS. PD UTexas, Coord.a RIES – Rede Sulbrasiliana de Investigadores da Educação Superior; Coord.a PRONEX/CNPq/FAPERGS. Pesquisadora A1 CNPq. marilia.morosini@pucrs.br

² Pós Doutora em Educação pela PUCRS (PPGEdu), Doutora em Educação, Mestre e Graduada em Administração. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas (ICET/UFAM). fabianeclemente@ufam.edu.br

Em um contexto cada vez mais global, repleto de línguas, artefatos, raças, religiões, dialetos e outros símbolos, não se pode negar a existência da heterogeneidade cultural. Nesse sentido, a internacionalização torna-se, cada vez mais, foco de discussões em diversas áreas de estudos.

No Brasil há um arcabouço multicultural considerável, e sua essência contribui para a formação de espaços e experiências ímpares, caracterizados por regionalidades, nos quais a pluralidade ética e linguística podem ser vislumbradas. Tendo como foco a população indígena, o Censo de IBGE (2011) aponta que o país possui 896,9 mil indígenas, divididos em 305 etnias e falando 274 idiomas, estando 36,2% domiciliados em área urbana e 63,8% em área rural. Dos 786,7 mil indígenas de cinco anos ou mais de idade, 293,9 mil (37,4%) falam uma língua indígena; 57,3% encontram-se dentro das terras indígenas, enquanto 12,7%, fora delas. O português é falado por 605,2 mil indígenas (76,9%). Considerando-se as 305 etnias identificadas, a maior é a Tikúna, com 6,8% da população indígena. Verifica-se, também, que o analfabetismo chega a 33,4% para os indígenas de quinze anos ou mais em áreas rurais (IBGE, 2011).

Ainda, cabe ressaltar que a população brasileira é composta por uma diversidade étnica singular. Um povo miscigenado com africanos, alemães, árabes, espanhóis, indígenas, italianos, japoneses, judeus, portugueses (além de dezenas de outras etnias). A “população ‘branca’ não é homogênea, podendo ser agrupada em várias categorias de origem nacional, sobretudo italiana, portuguesa, alemã espanhola” (SCHWARTZMAN, 1999).

Nesse entrelaçamento cultural, a globalização, que acelera a transformação do tempo e do espaço, bem como suas múltiplas perspectivas, deveria, portanto, ser um processo cada vez mais moldado para a interconexão de culturas e pessoas, trazendo novos olhares para a discussão do homem. Entretanto, vários questionamentos suscitam interpretações e aspectos de estudos desenvolvidos a fim de trazerem algumas respostas às questões que nascem do olhar da temática da interculturalidade, e, conseqüentemente, em relação ao processo de internacionalização da Educação Superior.

Logo, as instituições, além de incorporarem o pluralismo cultural brasileiro, também incorporam o pluralismo global e multinacional.

Neste contexto, o objetivo geral deste capítulo é refletir sobre a importância de se tratar a temática internacionalização da Educação Superior a partir da interculturalidade como um conceito essencial e intrínseco ao processo. Para atender a tal objetivo, o texto traz à baila concepções e nuances que permeiam a internacionalização e a interculturalidade no âmbito da Educação Superior. Como pano de fundo, e considerando-se que o espaço geopolítico-econômico é fundamental na compreensão dos construtos, parte-se da premissa de que o Brasil, em sua síntese, configura-se como um contexto emergente, e é nesse cenário que se inserem as reflexões aqui postas.

Contextos Emergentes

A concepção contextual que apropria o momento latente parte de configurações em construção na Educação Superior, observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções preexistentes, refletoras de tendências históricas (RIES, 2013; MOROSINI, 2014). São contextos que têm o *ethos* do desenvolvimento humano e social na globalização e em que há interação com outras formas históricas de contextos (MOROSINI, 2014).

Isso reforça a necessidade de reanalisar a concepção tradicional de uma universidade voltada ao bem social, na qual ciência e tecnologia estão orientadas para o desenvolvimento científico, para a promoção da cultura e do serviço à comunidade, e em que a gestão institucional prioriza o acadêmico sem controle da produção. Reforça, também, a análise da concepção de universidade (século XXI) como uma instituição orientada ao bem individual, à satisfação de perfis do mercado de trabalho, centrada na transferência de tecnologia demandada pelo setor produtivo e com uma gestão pautada na eficiência e no autofinanciamento.

Na América Latina, como aponta Didriksson (2012), esse contexto inclui a complexidade do sistema de Educação Superior, caracterizada por expansão do sistema, interiorização, massificação, entre outros aspectos. No Brasil, Morosini (2014, p. 387) destaca que, além destas características, observa-se a “expansão acelerada por políticas de diversificação, pela privatização e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal”.

O espaço brasileiro, com a perspectiva da Educação Superior, já reflete em seus números a concretização desses aspectos. Atualmente, existem 2.407 instituições que ofertam Educação Superior, sendo 296 públicas (108 universidades, 10 centros universitários, 138 faculdades, 40 IFs e CEFETs) e 2.111 privadas (89 universidades, 156 centros universitários, 1866 faculdades), corroborando o crescimento acelerado de instituições, bem como o número expressivo de instituições privadas. Quanto à interiorização, tem-se 1.543 situadas no interior, e 864, na capital (INEP, 2017).

Esse olhar inclui instituições com várias definições e enquadramentos, devido à sua heterogeneidade, distinguindo-se umas das outras por aspectos formalmente definidos, tais como: natureza institucional; categoria administrativa (pública e privada); finalidade econômica ou não econômica; modo de constituição; composição laica ou confessional (a religião à qual está vinculada); personalidade jurídica de sua mantenedora (fundação, associação civil, sociedade civil de direito privado) (CLEMENTE, 2014).

A diversificação institucional da Educação Superior brasileira acresce novas exigências sociais do século XXI, novas tecnologias, demandas oriundas do processo de globalização que acarretam reflexões acerca da qualidade da Educação Superior e reforça temáticas incorporadas à perspectiva de internacionalização e interculturalidade.

Ao falar da qualidade da Educação Superior no contexto brasileiro, entende-se que, cada vez mais, a globalização interfere de forma significativa no modo como as políticas públicas nacionais e institucionais adaptam-se a tais determinações, tanto na visão de resposta ou de proposição (MOROSINI, 2014). A partir disso, a internacionalização passa a ser um aspecto relevante para reflexão.

O debate sobre a qualidade da educação não é recente. As correntes predominantes que permeiam esse campo identificam discussões acerca de concepções de qualidade isomórfica, da especificidade e da equidade. Morosini (2009) destaca que a concepção sobre qualidade da Educação Superior ainda é um tema que não possui clareza, sendo inevitável que as diretrizes internacionais interfiram nas nacionais.

Diante disso, debates sobre a qualidade da Educação Superior brasileira frequentemente incorporam o olhar internacional de organismos de acreditação da qualidade. Os organismos multilaterais, tais como OCDE, Banco Mundial, UNESCO, nos diversos continentes, têm marcado posição quanto a esse assunto. É válido mencionar que organismos como a UNESCO participam ativamente de Conferências Mundiais de Educação Superior – CMES (1998, 2009), Conferências Regionais de Educação Superior – CRES (AL&C: Havana [1996], Cartagena de Las Índias [2008] e Córdoba [2018]). Não obstante, esses temas (internacionalização e interculturalidade) fazem parte da pauta de discussões das principais Conferências da Educação Superior no mundo e têm sido cada vez mais considerados como construtos essenciais de uma Educação Superior do Século XXI.

Internacionalização e Interculturalidade

Depois de um breve enredo sobre o contexto, é importante delinear o entendimento sobre a internacionalização. Esta pode ser integral – quando atinge toda a instituição –, pode estar baseada no currículo, na “mobilidade (que é a concepção mais usual), até a produção em redes, e, mais recentemente, estende-se à *Internacionalização at home* (IaH), ou doméstica” (MOROSINI, 2018, p.127). No Brasil, a mobilidade acadêmica é um dos artefatos para internacionalização da Educação Superior, porém somente isso não é o suficiente para garanti-la.

[...] a internacionalização da Educação Superior pode ser uma via para inovação no ensino, uma vez que a vivência

da interculturalidade, que é possível através desta internacionalização, é um dos benefícios do intercâmbio curricular, pois até quando existem resistências à multiplicidade de experiências é possível problematizar questões culturais típicas dos países. Possibilita não só ao estudante estrangeiro que está fora do seu país uma rica experiência cultural, mas também aos estudantes nativos, que têm experiências internacionais sem sair do país, causando estranhamento dos hábitos enraizados que eram tidos como naturais (ROSA; SANTOS; MOROSINI, 2018, p.10).

Volet (2004) argumenta que a internacionalização gera oportunidades para melhorar a qualidade da educação defendendo duas oportunidades específicas: melhorar a cooperação de competência intercultural e promover habilidades para a reflexão crítica.

A partir dessas proposições, torna-se necessário pensar e repensar, a partir da análise da educação global, sobre a formação do estudante que se encontra imerso no ambiente da Educação Superior. Existem, portanto, dois vetores, ligados à docência universitária, que norteiam as instituições para alcançarem esse fim: o currículo internacionalizado e o desenvolvimento de competências interculturais (MOROSINI; USTÁRROZ, 2016).

A internacionalização da Educação Superior caracteriza-se por ser “uma denominação para a utilização plena das atividades de cooperação internacional entre diversas instituições educacionais em todo o mundo” (MARIN; BRASIL, 2004, p. 14). O conceito também pode ser interpretado a partir dos principais organismos multilaterais.

As diretrizes do Banco Mundial (BM) e da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico (OCDE) direcionam a internacionalização para uma lógica de mercado que concebe a educação como um serviço (OCDE, 2006; BM, 2011). Nas palavras de Morosini (2006, p. 122), ao se considerar a Globalização e a lógica de mercado,

há que considerar os efeitos que podem advir da determinação da Educação Superior como serviço comercial regulamentado pela Organização Mundial do Comércio (OMC), sobrepondo-se à concepção de educação como bem público componente fundante do Estado-nação.

A Unesco (2003) traz uma interpretação do processo de internacionalização da Educação Superior que vai além de práticas tradicionais da cooperação internacional, constatando que os benefícios da internacionalização não são igualmente distribuídos em todo o mundo. Desse modo, um currículo internacionalizado requer não somente uma estruturação quanto ao aspecto de mobilidade do estudante, mas também atenção em relação à formação do discente para uma cidadania global. Isso demanda, entre vários pontos, também incorporar a formação intercultural e o desenvolvimento de competências interculturais.

Volta-se, portanto, frequentemente às discussões de internacionalização e interculturalidade como aspectos gêmeos, mas não iguais, que se complementam e que estão intimamente ligados.

Várias são as razões para essa relação. Uma delas é o processo de comunicação, aspecto relevante no que se refere às trocas culturais (UNESCO, 2013). Além disso, quando se trata de internacionalização, seja ela do currículo (IoC), seja *Internacionalização At Home (IaH)*, pressupõe um emaranhado de diversidade cultural que é intrínseco ao processo. Esses dois modelos de internacionalização - sendo esta aqui entendida como a internacionalização do currículo (IoC), baseada no desenvolvimento de experiências internacionalizadas para todos os estudantes por meio de iniciativas curriculares formais e/ou informais - são focados no ensino (LEASK, 2009, p. 21). A internacionalização *at home (IaH)* refere-se a qualquer atividade acadêmica relacionada internacionalmente, com exceção da mobilidade estudantil e docente (CROWTHER *et al.*, 2000, p. 8; MÓROSINI, 2018).

Outra razão é que, dentro de vários modelos de internacionalização apresentados na literatura, o de Deardorff (2006) destaca-se porque

traz, também, a visão do discente competente interculturalmente como saída do processo de internacionalização. Nesse processo apresentado, as entradas (*input*) são os recursos necessários para a implementação de componentes de internacionalização. Assim, as atividades ou os itens da Internacionalização são compostos pela liderança universitária, pelo envolvimento internacional do corpo docente, pelo currículo, pelo estudo no exterior, pelos estudantes internacionais/acadêmicos/professores e pelas unidades curriculares internacionais. Na saída do processo (*output*), consideram-se o número de estudantes internacionais, o número de programas de estudo no exterior, o número de alunos que estudam línguas estrangeiras, entre outros. Esta saída, para a autora, pode traduzir-se também em alunos competentes interculturalmente (Deardorff, 2006).

No Brasil, o processo de internacionalização é marcado pela função ensino, basicamente com o aspecto da mobilidade (discente e docente), assim como ressalta Teichler (2004). Isso se deve, dentre vários aspectos, ao fato de que esse indicador pode ser forte quando se trata de avaliação da qualidade. Tal cenário também é explicitado por Luce, Fagundes e Mediel (2016), entendendo que a principal perspectiva de internacionalização presente no contexto brasileiro é a de mobilidade. Conforme prelecionam Morosini e Dalla Corte (2018, p. 117), “a produção de conhecimento veiculada no Brasil não vem priorizando outras formas de internacionalização como o currículo, a doméstica (“at home”) e a integral”.

Nesse viés, a mobilidade da Educação Superior brasileira predominante no processo de internacionalização pode ter duas visões (in – entrada – e out – saída). A saída (out) de estudantes do país, como por exemplo o Programa Ciência Sem Fronteiras, tem como destino mais atrativo o Global Norte. Não há significativa mobilidade inversa (saída do Global Norte para o Global Sul). De acordo com Morosini e Dalla Corte (2018, p. 111), “o Brasil, por exemplo, tem enviado estudantes de graduação para países do hemisfério norte com elevada frequência”, constatando-se o predomínio da “Europa Ocidental e dos EUA como destinos prioritários dos bolsistas brasileiros no exterior e a opção das agências governamentais brasileiras,

pelo apoio aos programas de doutorado sanduíche e pós-doutorado no exterior” (LAUS, 2012, p. 119). Também, os fins da internacionalização do Global Sul, incluindo o Brasil, diferenciam-se dos objetivos do Global Norte.

O Global Sul apresenta “a concepção de integração regional e intercontinental, buscando o desenvolvimento acadêmico e da equidade entre indivíduos e nações”. Nesse sentido, para o Global Norte, “há priorização de uma concepção de internacionalização com fins econômicos” (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018, p. 115).

A figura 1, a seguir, retrata sinteticamente a predominância do processo de mobilidade (*out*) (a configuração principal do processo de internacionalização no Brasil) do Global Sul para o Global Norte, sendo esses destinos “entendidos como centralizadores do conhecimento” (MOROSINI; DALLA CORTE, 2018, p. 115). Também ressalta que os tipos de internacionalização integral, currículo e *At home* estão no Global Norte.



Figura 1. Internacionalização e Interculturalidade da Educação Superior brasileira

Fonte: elaborado pelas autoras (2018).

Importante salientar a necessidade de se consubstanciar um movimento de fortalecimento das parcerias do Global Sul–Sul. A declaração da CRES (2018) traz explicitamente que a “internacionalização deve incentivar a cooperação interinstitucional baseada na relação solidária entre iguais, com ênfase na cooperação Sul-Sul e na integração regional, promovendo o diálogo intercultural”. Desse modo, a internacionalização e a interculturalidade não podem ser dissociadas, devendo primar pela valorização das identidades culturais e pelo respeito a elas dentro desse processo.

Cada vez mais, dado o impacto da globalização no ensino superior e no mundo dos negócios, em consonância com a continuidade do foco na internacionalização, com maior tendência ao aumento exponencial na diversidade cultural na sociedade e no mercado, surgem oportunidades e desafios, sendo que esses aspectos necessitam ser considerados dentro do processo de formação (FREEMAN *et al.*, 2009).

A interculturalidade é um construto de extrema relevância para a Educação Superior do século XXI. As dúvidas e a miscelânea de conceitos e perspectivas que permeiam a interculturalidade são indiscutíveis. Muitas vezes, busca-se distinguir os conceitos de multiculturalismo e interculturalidade na tentativa de formar um conceito mais generalizado. O multiculturalismo, portanto, pode ser entendido como um conjunto de culturas em uma determinada sociedade. Entretanto, a interculturalidade, além desse conjunto, exige interação, inter-relação e diálogo entre elas (KREUTZ, 1999).

A interculturalidade também pode ser vista como um tipo de multiculturalismo. Nessa perspectiva, o multiculturalismo pode assumir três conceitos básicos: assimilacionista; diferencialista; interativo ou intercultural (CANDAU, 2012). O assimilacionista pressupõe haver um reconhecimento de que não existem as mesmas oportunidades para todos os cidadãos. O diferencialista enfoca as diferenças e a busca de garantia de que todos os presentes possam se expressar. O multiculturalismo interativo ou a interculturalidade pauta-se em sociedades democráticas que articulam políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos

diferentes grupos culturais (CANDAU, 2012). A partir dessa concepção, o multiculturalismo interativo está imbricado com a interculturalidade.

Apesar da polissemia conceitual de interculturalidade, entende-se que, ao tratar de interculturalidade na Educação Superior, pressupõe-se que existam diversas culturas e exige-se uma interação, uma inter-relação e um diálogo entre elas. Daí o desafio que permeia este espaço ir muito além de apenas reconhecer a existência da diversidade cultural. O multiculturalismo interativo ou a interculturalidade é o que se espera dentro do ambiente da Educação Superior.

Mato (2008) ressalta que a interculturalidade na Educação Superior não pode limitar-se a assegurar espaços para discentes e docentes, devendo também reconhecer o valor dos saberes das diversas culturas. O autor entende que as universidades latino-americanas carregam “formatos monoculturais arcaicos nesse mundo de globalização e ainda reproduzem diversas formas de racismo oculto (cultural, social, económico, ambiental, epistemológico)” (MATO, 2017, p. 189).

Isso traz consigo tensões e desafios que demandam ações e reflexões capazes de buscar o avanço no repensar cultural. A declaração da CRES de 2018 reafirmou a Educação Superior como um bem público e social, um direito humano e universal e um dever do Estado. Aliada a isso, a educação pode buscar desenvolver competências que permitam aos cidadãos atuarem efetivamente em cenários complexos e estarem inseridos em uma dinâmica mundial baseada no conhecimento. Assim, a internacionalização pode promover cooperação interinstitucional baseada em uma relação solidária entre iguais, com ênfase na integração regional, promovendo o diálogo intercultural com respeito à identidade dos países.

Cada vez mais há necessidade de se repensar as relações internacionais quanto à Educação Superior, visto que a América Latina e os países do Sul global precisam buscar o fortalecimento de suas ações, principalmente de uma forma mais solidária entre si. Isso significa que as instituições de Educação Superior estão convocadas a ocupar um papel preponderante na promoção e no fortalecimento das democracias latino-americanas (CRES, 2018).

O processo de internacionalização na Educação Superior que não incorpore os aspectos da interculturalidade está mais próximo do fracasso. Desse modo, é preciso também considerar o desenvolvimento de competências junto aos envolvidos, defendendo as competências interculturais. Apesar de ser um conceito também complexo, competências interculturais estão intimamente ligadas à internacionalização e, de acordo com Deardorff (2006), torna-se um construto que envolve muitos componentes. Contudo, é necessário que as estratégias de internacionalização abordem o desenvolvimento de tais componentes de várias maneiras (cursos, estudo no exterior, estudo no campus, interação com estudantes de diferentes origens culturais etc.), bem como o processo de aquisição de competência intercultural, incluindo habilidades cognitivas necessárias. Logo, as competências interculturais estão muito além da linguagem.

A literatura internacional já traz o entrelaçamento da interculturalidade e a internacionalização desde os debates iniciais. Um dos autores importantes que estabelece essa relação é Knight (2003), quem atualizou e ampliou a definição de internacionalização, definindo-a como processo de integrar a dimensão internacional, intercultural ou global na finalidade, nas funções ou na entrega de educação pós-secundária, trazendo uma preocupação com as relações de diversas culturas e nações, bem como com a diversidade (FREEMAN *et al.*, 2009).

Algumas considerações

A dimensão intercultural do processo de internacionalização da educação é significativamente de natureza internacional, nacional, institucional e pessoal, baseando-se em relações recíprocas e caracterizando-se pelo fluxo de conhecimento, de culturas (SLETHAUG, 2007) e de respeito às mesmas.

O sucesso do processo de internacionalização também implica considerar a interculturalidade. Ao destacarmos o fato de serem conceitos gêmeos, colocamos que a internacionalização não poderia ocorrer des-

considerando a interculturalidade ou, até mesmo, o desenvolvimento de competências interculturais.

Tendo como enfoque o contexto brasileiro, pontua-se que ser gêmeo, ou ainda, serem construtos gêmeos, requer um repensar, por parte das instituições da Educação Superior, acerca do processo de internacionalização, dando a importância e o peso que a interculturalidade merece. É válido lembrar que a literatura internacional já discute esse imbricamento desde a década de 1990, como destacam Freeman *et al.* (2009) ao afirmarem que a dimensão intercultural tem um significado extremamente relevante quando se trata de internacionalização na Educação Superior. Nesse sentido, trata-se de um processo que vai muito além da inclusão curricular, pois implica também a necessidade de se concentrar esforços no aprimoramento de habilidades, atitudes e conhecimentos que primem pelo desenvolvimento de competência intercultural em todos os atores envolvidos. Ressalta-se, ainda, a relevância de se construir uma cultura, no ambiente universitário, que promova e apoie o desenvolvimento da competência intercultural.

Reiteramos o fato de que conceitos gêmeos, aqui, não devem ser entendidos como equivalentes, mas sim complementares, pois, para que haja internacionalização, é preciso que se considere a interculturalidade. Não há como excluir o sujeito do processo de internacionalização. Assim também se observamos desafios em desenvolver este conceito de competências interculturais, ou até mesmo se considerarmos os aspectos da interculturalidade no ambiente brasileiro, porém esses aspectos podem ser incorporados ao se tratar de internacionalização da Educação Superior.

A literatura internacional já aborda o tema competências interculturais de forma recorrente nos discursos de internacionalização da Educação Superior, mas também carece de pedagogias e didáticas testadas em contextos específicos (HEYWARD, 2002).

Por fim, entendemos que

- a interculturalidade é um dos aspectos que se forma como a base dentro do processo de internacionalização da Educação Superior. Ela é um dos pilares para o sucesso desse processo, sendo a internacionalização aqui compreendida como meio para a construção de uma sociedade mais inclusiva;
- a internacionalização e a interculturalidade são conceitos gêmeos, considerados como singulares e complementares. A interculturalidade é essencial no processo de internacionalização, apesar da polissemia conceitual de ambos os construtos;
- a necessidade do repensar constante sobre o processo de internacionalização da Educação Superior brasileira inclui não somente o olhar especial para a interculturalidade, mas também a incorporação de novas formas de internacionalização. Essas se estendem para além da mobilidade e buscam abarcar um número muito maior de estudantes que, em contextos emergentes, como o brasileiro, nunca teriam a oportunidade de acesso a uma cultura internacional e às respectivas competências.

As contribuições sobre os construtos gêmeos “internacionalização” e “interculturalidade” envolvem questões sobre a análise do contexto da Educação Superior brasileira. Logo, torna-se premente a proposição de debates que busquem expandir a construção do conhecimento e a reflexão sobre o mesmo, buscando novos olhares para a literatura.

Referências

ALTBACH, Philip G. Knowledge and education as international commodities: The collapse of the common good. **Current Issues In Catholic Higher Education**, v. 22, May-June, 2002.

BANCO MUNDIAL – BM. **Learning for All:** investing in peoples knowledge and skill stop romote development. 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/WB_ES_ExecutiveSummary_FINAL.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CLEMENTE, Fabiane Aparecida Santos. **Los fines de laEducación Superior Brasileña:** Yahora José? 549 fl. 2014. Tesis (Doctorado) – Universidad de la Empresa, Uruguay, 2014.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Declaração CRES**, 2018. Disponível em: <http://www.cres2018.org>. Acesso em: 12 nov. 2018.

CROWTHER, P. *et al.* **Internationalisationat Home:** A Position Paper. Amsterdam: EAIE, 2000.

DEARDORFF, D. Identification and Assessmentof Intercultural Competence as a Student Out come of Internationalization. **Journal of Studies in Intercultural Education**, n. 10, p. 241-266, 2006.

DEARDORFF, D. K. (Ed). **The Sage hand book of intercultural competence**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

DIDRIKSSON, Axel. Universidad y bien público en la perspectiva de una sociedade democrática del conocimiento. *In:* FUENTE, Juan Ramon de la; DIDRIKSSON, A. (Coords.). **Universidad, responsabilidad social y bien público:** el debate desde América Latina. Mexico: Universidad de Guadalajara, 2012. p. 61-97.

FREEMAN, M., TRELEAVEN, L., SIMPSON, L.; RIDINGS, S.; RAMBURUTH, P.; LEASK, B.; SYKES, C. **Embedding the development of intercultural competence in business education**. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2009.

HEYWARD, M. From international to intercultural: Redefining the international school for a globalised world. **Journal of Research in International Education**, Thousand Oaks, CA: v.1 n.1, p. 9-32, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010:** Características Gerais dos Indígenas – Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 9 dez. 2018.

KNIGHT, J. Updating the Definition of Internationalization. **International Higher Education**, n. 33, Summer 2003. Retrieved 17 nov. 2003.

KREUTZ, Lúcio. Identidade étnica e processo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 107, p. 79-96, jul. 1999.

LAUS, S.; MOROSINI, M. C. L'internasionalisation de l'enseignement supérieur au Brésil. In: OCDE. **L'enseignement supérieur em Amérique Latine: la dimension internationale**. Paris: The World Bank, Editions OCDE, 2005. p. 117-156.

LEASK, B. **Internationalizing the Curriculum**. Routledge: New York, 2015.

LUCE, M. B; FAGUNDES, C. V; MEDIEL, O. G. Internacionalização da Educação Superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016.

MARIN, R. E. A.; BRASIL, W. **Internacionalização da Educação Superior no Brasil**: relatório final. Belém: Associação de Universidades Amazônicas – UNAMAZ, 2004.

MATO, Daniel (coord.). **Diversidad cultural e interculturalidad em Educación Superior**. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008.

MATO, Daniel. Superar el racismo oculto e interculturalizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. **Revista +E** 7, p. 188-203, 2017.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação Superior – Conceitos e práticas. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, M. C. **Qualidade da Educação Superior**: tendências deste século. Estudos em avaliação educacional. São Paulo: FGV, 2009.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e internacionalização: estado de conhecimento sobre indicadores. In: CUNHA, M. I.; BROILO, C. (org.). **Qualidade na Educação Superior**: grupos investigativos internacionais em diálogo. São Paulo: Marin & Junqueira, 2012. p. 29-62.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, M. C. Internacionalização do Currículo – IOC: produção em Organismos multilaterais. Dossiê “Organismos multilaterais e políticas públicas na educação básica e superior: diretrizes, desafios e práticas”. **Revista ROTEIRO**, UNOESC, jan.-mar., 2018.

MOROSINI, M.; USTARROZ, E. Impactos da internacionalização universitária na docência universitária: construindo a cidadania global através do currículo internacionalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 29, n. 97, p. 35-46, 2016.

MOROSINI, M.; DALLA CORTE, M. G. Teses e realidades no contexto da internacionalização da Educação Superior no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 197-120, jan./mar. 2018.

OCDE. **Education Policy Analysis: focus on Higher Education – 2005-2006**. 2006. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/38140461.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

RIES - REDE SULBRASILEIRA DE INVESTIGADORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Educação superior e contextos emergentes. **Projeto de Pesquisa**. Porto Alegre: Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2013.

ROSA, B. J. da; SANTOS, P. K. dos; MOROSINI, M. C. Internacionalização da Educação Superior África – Brasil: contribuições para a inovação da Educação Superior. In: IV SIPASE, 2018, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre, PUCRS, 2018.

SLETHAUG, G. E. **Teachingabroad**: International education and the cross-cultural classroom. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2007.

SCHWARTZMAN, S. Fora de foco: diversidade e identidades étnicas no Brasil. **Novos Estudos CEBRAP**, 55, p. 83-96, nov. 1999.

TEICHLER, Ulrich. The Changing debate on internationalization of higher education. **Higher Education**, New York, n. 48, p. 5-46, 2004.

UNESCO. **Educação Superior**: reforma, mudança e internacionalização. **Anais [...]**. Brasília: Unesco Brasil; Sesu, 2003.

VOLET, S. Challenges of internationalisation: Enhancing intercultural competence and skills for critical reflection on the situated and non-neutral nature of knowledge. In: P. Zeegers; K. Dellar-Evans (Eds.). **Language and Academic Skills in Higher Education**. V. 6. Adelaide: Flinders University, 2004. p. 1-10.

BREVE CURRÍCULO DOS AUTORES

Alfredo Veiga Neto - Graduado em História Natural (1967) e em Música (1963) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul; possui mestrado em Genética (1975) e doutorado em Educação (1996) pela mesma Universidade. Professor Titular da Faculdade de Educação da UFRGS. Professor Convidado Permanente do PPG-Educação/UFRGS. Atua, principalmente, nos seguintes temas: currículo, estudos foucaultianos, crítica pós-estruturalista, interdisciplinaridade.

Daniel Mato - Doctor en Ciencias Sociales. Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, que dirigió hasta 2010. Desde 2012 es director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) del CIEA-UNTREF. Es director de la Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, con sede en la Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTREF.

Eliane Schlemmer - Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq. É Doutora em Informática na Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2002), Mestre em Psicologia do Desenvolvimento - UFRGS (1998), Bacharel em Informática - Universidade do Vale do Rio dos Sinos Unisinos (1992). Atualmente, é professora-pesquisadora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação na Unisinos e líder do Grupo de Pesquisa Educação Digital - GPe-dU Unisinos/CNPq - desde 2004.

Fabiane Aparecida dos Santos Clemente - Doutora em Educação (UDE), Graduada e Mestre em Administração, com Pós-doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas, com pesquisa em Gestão, Empreendedorismo, Competências e Interculturalidade.

Gabriela Machado Ribeiro – Graduada em Pedagogia e Educação Física pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Mestre em Educação Física, Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPeI). Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

Julia Marta Denazi - Graduada em Ciências da Educación, tem mestrado em Educação pela Universidad de Buenos Aires, é Docente da Universidad Nacional de Avellaneda, Argentina, onde atualmente exerce o cargo de Secretária Acadêmica.

Maria de Fátima Cossio - Graduada em Pedagogia, fez mestrado e doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estágio de Pós-doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Pró-reitora de Ensino da Universidade Federal de Pelotas. Atua nos campos das políticas públicas e educacionais.

Maria Elisabete Bersch - Doutoranda em Educação pela Unisinos. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1993) e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2009). Atualmente é professora auxiliar da Universidade do Vale do Taquari (Univates), atuando no curso de Pedagogia e demais Licenciaturas, e coordenadora pedagógica dos cursos de graduação a distância.

Maria Isabel da Cunha - Graduada em Ciências Sociais e Pedagogia, Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora convidada do PPG-Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pesquisadora 1A do CNPq.

Marília Costa Morosini - Licenciada em Ciências Sociais, mestre e doutora em Ciências Humanas e Pós-doutora pelo LLILAS/UTEXAS. Professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior e da Rede Sul Brasileira de Investigadores da Educação Superior. Pesquisadora 1A do CNPq.

Mauricio Cesar Vitória Fagundes - Graduado em História pela Universidade Católica de Pelotas, Especialista em filosofia pela Universidade Estadual de Londrina, Especialista em Gestão e Organização do Trabalho pedagógico na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual do Paraná, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Doutor em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Pós-Doutor pela UNICAMP. Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Paraná.

Sandra Regina Soares - Graduada em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (1980). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (1996), doutorado em Educação pela Université de Sherbrooke - Quebec/Canadá (2004) - , pós-doutorado em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos (2009). É professora titular da Universidade do Estado da Bahia, coordenadora da Editora da UNEB e participa da Rede Mercosul de Investigadores em Educação.

EDITORA UNIVERSITÁRIA DA PUCRS – EDIPUCRS

A Editora Universitária da PUCRS já publicou mais de 1.500 obras impressas e mais de 250 livros digitais.

Siga a EDIPUCRS nas redes sociais, fique por dentro das novidades e participe de promoções e sorteios.



www.pucrs.br/edipucrs



www.facebook.com/edipucrs



www.twitter.com/edipucrs



www.instagram.com/edipucrs

Para receber as novidades no seu *e-mail*, cadastre-se pelo nosso *site* ou envie um *e-mail* diretamente para comunica.edipucrs@pucrs.br.

Acesse o QR Code abaixo e conheça os livros impressos, os *e-books* pagos/gratuitos, os periódicos científicos, os próximos lançamentos e os conteúdos exclusivos da EDIPUCRS.



Av. Ipiranga, 6.681 – Prédio 33
Caixa Postal 1429 – CEP 90619-900
Porto Alegre – RS – Brasil
Telefone: (51) 3320-3523
E-mail: edipucrs@pucrs.br