

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO LATINO AMERICANO

Renata Aparecida Ianesko

(Universidade Federal de Rondônia – UNIR)

Dra. Odete Burgeile

(Universidade Federal de Rondônia – UNIR)

Pancho Richard Pinheiro Lázaro

(GELLSO)

“Se, de um lado, não posso me adaptar ou me ‘converter’ ao saber ingênuo dos grupos populares, de outro, não posso, ser realmente progressista, impôr-lhes arrogantemente o meu saber como o verdadeiro.” PAULO FREIRE (2000, p.83)

RESUMO

Pretende-se neste trabalho mostrar de forma breve, como a teoria multicultural corroborou com os pensamentos de alguns teóricos educacionais latino-americanos. Serão abordados, em forma de pesquisa bibliográfica, pensadores da *expertise* do teórico Paulo Freire, o qual adota na bandeira da educação libertadora o bojo central da luta contra as ideologias dominantes, além de muitas críticas aos modelos majoritários das políticas públicas, baseadas no modelo da Macdonização. Este artigo se propõe a verificar os principais indicadores educacionais, tanto nos aspectos socioeducacional, investimentos e legislação, bem como as matérias comuns de déficit tecnológicos na educação em perspectiva transnacional, do sistema de ensino construído nos últimos dez (10) anos, nos países membros do MERCOSUL, tanto os efetivos como os associados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; pós-colonialismo; multiculturalismo; MERCOSUL.

ABSTRACT

The aim of this paper is to show briefly how the theory of multiculturalism confirmed the thoughts of some education theorists in Latin America. It will be addressed the literature of thinkers like Paulo Freire, who adopts the education as liberating, the central bulge of the struggle against the dominant ideologies and many criticism to the major models of the public policy, based on the model of Mcdonaldization. This article aims to verify the main educational indicators such as social and in educational aspects, investments and legislation, as well as common matters of technological deficit in education in transnational perspective of the education system built in the last ten (10) years in countries members of MERCOSUL, both effective and associates.

KEYWORDS: Education; post-colonialism, multiculturalism; MERCOSUL.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho visa apenas fazer uma breve comparação das teorias do pós-colonialismo na perspectiva multicultural, com especial ênfase aos modelos latino-americanos adotados na educação mercosulina. Assim, no recorte metodológico observou-se o cunho bibliográfico comparado.

Nesse contexto, a teoria pós-colonialista avançou em diversos contextos, sobretudo a partir de 1970, onde ocupou cada vez mais espaço, que foi desde a literatura na sua fase inicial, passando a ser aplicada posteriormente em várias áreas de conhecimento humano como a Educação.

Dentro desse contexto, a educação pós-colonial se propõe a formar cidadãos conscientes da importância de lutar para ter seu protagonismo social na construção de uma sociedade mais igualitária, algo que vem ao encontro às bandeiras de Paulo Freire, que traz no seu bojo central, uma pedagogia que parte de como a educação deveria ser, e não em sentido contrário, ou seja, aquela em que os defensores são a favor de um modelo pedagógico mais pautado nas rotinas escolares do modelo de reprodução do sistema capitalista.

Destaca-se, portanto, as críticas de Paulo Freire ao conceito de educação bancária. É, portanto, nesse cenário, que a teoria pós-colonialista, cresce preponderantemente na América Latina, sobretudo no período de Estado de exceção, vivido entre as décadas de 1960 e final da década de 1980.

Concebe-se no conceito de Paulo Freire uma pedagogia libertadora, em que educadores e educandos têm no ato dialógico o poder de escolha, base da pedagogia pós-colonialista.

Contudo, é a partir da década de 1980, que os teóricos da pedagogia dos conteúdos, com especial atenção a autores como Demerval Saviani, dirigem suas críticas à pedagogia pós-colonialista de Paulo Freire por enfatizar não a aquisição do saber, mas os métodos desse processo; que tem no conhecimento o poder, instrumento chave para a apropriação do saber universal, que se traduz como condição para a emancipação dos grupos excluídos e tem na luta contra os preconceitos e contra a exploração de um indivíduo por outro a prática educativa como um meio de promover uma transformação social em busca da igualdade e valorização do ser humano.

É importante frisar que, dessa forma, Paulo Freire sempre se propôs a analisar como a educação deveria ser e não como é, sendo ela considerada por ele como uma educação bancária, onde o conhecimento é apenas transmitido para o educando e este deve absorver as informações sem questionar, o que o reduz a mero espectador, tornando-o um objeto do processo de ensino, análogo às atividades básicas de qualquer sujeito, como a participação e o diálogo, desta forma, o educador mantém uma postura rígida, que caminha em sentido contrário a uma postura ética do educador-educando que estimula e aceita a vocação ontológica do ser humano que opera e transforma o mundo.

O MULTICULTURALISMO E A EDUCAÇÃO EM UM CONTEXTO MERCOSULINO

O multiculturalismo na educação mostra que há uma luta de classes intensa principalmente na perspectiva de um mundo globalizado, reivindicando o que Paulo Freire defende como pedagogia libertadora, refletindo a favor de uma nova escola com a inclusão de diferentes culturas no currículo de forma a olhar para estes grupos marginalizados não apenas de maneira informativa e sim reflexiva.

Na mesma direção, Edward Said (2003, p. 25) exemplifica esta questão dizendo que o orientalismo: “faz-nos perceber que o imperialismo político domina todo um campo de estudo, imaginação e instituições eruditas -, de tal modo que torna o fato impossível de ser ignorado intelectual e historicamente” demonstrando que é necessário que se verifique estas realidades e não as ignore como se tem feito na maioria das vezes.

Para O’Sullivan (2004, p. 44), “a tarefa inicial do educador contemporâneo é ‘encontrar nosso lugar na história’ antes de definirmos o que a educação vai ser”.

Sendo assim, para sabermos onde estamos na história o quadro 1 explica de forma resumida a estrutura curricular dos países integrantes do MERCOSUL, a modalidade de ensino de formação e o conteúdo escolar, discutido e remodelado num período entre 2001 a 2005.

Quadro 1 – Estrutura curricular

Estrutura curricular	Argentina	Bolívia	Brasil	Chile	Paraguai	Uruguai
Modalidades de ensino/formação	Polimodal, voltada para a formação geral e profissional e o ensino	Educação formal – Polimodal: ciclo de aprendizagem	Propedêutico e profissionalizante.	Científico e humanista e técnico – profissional.	Três anos de duração, compreendo as modalidades de bacharelado científico	“Bachillera to” diversificado de ensino médio e o técnico

	técnico-profissional	tecnológicas, seguido do ciclo de aprendizagens diferenciadas		Formação diferenciada nos 2 anos finais.	(ciências básicas e suas tecnologias, letras e artes) e técnico (industrial e serviço agropecuário).	profissional.
Conteúdo curricular	Parte comum ao território nacional e parte específica adequada as realidades e demandas de aprendizagem em locais e regionais. Inclusão de temas transversais.	Educação alternativa, suplementar e complementar a educação formal.	Parte comum ao território nacional e parte específica adequada as realizadas e as demandas de aprendizagens locais e regionais. Inclusão de temas transversais.	Parte comum ao território nacional e parte específica adequada a realidade e demanda de aprendizagem em locais e regionais. Inclusão de temas transversais.		

Fonte: Pesquisa Inep/DCP (2007).
Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005)

Observa-se no quadro 1 algumas semelhanças e importantes diferenças. No tocante à modalidade Ensino e Formação, Paraguai e Uruguai apresentam importante semelhança em sua estrutura curricular estatal. Entretanto, quando comparamos o conteúdo programático de Argentina e Bolívia observamos no caso argentino um maior leque de opções na formação educacional. Para os casos de Brasil, Chile e Paraguai e Argentina, no tocante ao conteúdo curricular, observa-se no caso argentino e brasileiro uma oferta comum muito parecida, algo que não se pode observar no caso paraguaio, pois o quadro acima não disponibiliza as informações.

Destaca-se ainda, que a estrutura curricular de Argentina, Bolívia e Chile no tocante a formação profissional à estrutura é muito parecida. Ainda no contexto das semelhanças, observamos que Brasil e Chile se diferenciam dos demais membros do MERCOSUL.

Percebe-se que há, entre outros fatores, uma semelhança entre os países no que concerne o grande investimento em universidades tecnológicas que preparam o aluno apenas para operar a tecnologia e não para criar novas tecnologias enfatizando a importância que se tem a gestão pública no âmbito educacional.

Segundo este mesmo estudo no que tange a modalidade de oferta:

Argentina, Bolívia e Brasil apresentam oferta híbrida dos serviços educacionais. No Chile, o ensino médio é ofertado por meio de um sistema misto, que inclui o financiamento público, totalmente privado e privado com subsídios públicos; no Paraguai a oferta também é híbrida, podendo-se encontrar escolas públicas, escolas privadas e escolas privadas com subsídio público; no Uruguai o sistema de oferta é híbrido, sendo a rede privada subsidiada com recursos públicos. (INEP 2007, p.34)

No que tange a democratização escolar:

Na Argentina, quase todas as constituições provinciais estabelecem um Conselho Provincial de Educação, de caráter descentralizado e colegiado. Na Bolívia foram instituídas muitas leis que incluem a família e a comunidade na tomada de decisões relacionadas com os rumos da educação no país. No Brasil, diferentes sistemas de ensino e estabelecimentos escolares participam da definição da parte diversificada do currículo, com base nas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. Cabe menção, ainda, à existência, no Brasil, do Conselho Nacional de Educação. No Paraguai, embora o Ministerio de Educación y Cultura (MEC) seja o responsável pelo desenho geral dos processos curriculares, o artigo 117 da Lei no 1.264/1998 (Ley General de Educación) dispõe que, na elaboração dos planos e programas, o Ministério deverá consultar os governos departamentais e as instituições educativas públicas e privadas. No Uruguai, o ensino público, em todos os níveis, é regido por um ou mais Conselhos Diretivos Autônomos. Brasil, Argentina, Chile e Bolívia foram os países que apresentaram maiores avanços no que se refere à democratização de seus sistemas educacionais. (INEP, 2007, p.34)

Percebe-se desta forma que mesmo havendo um avanço no que tange a democratização dos sistemas educacionais ainda não se observa uma política pública clara que defenda uma educação crítica, isso também se transcreve para a realidade mercosulina.

Ainda segundo o Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005) observa-se que foram promovidas políticas de descentralização da gestão em vários países do bloco e com relação à modalidade de oferta relativo ao ensino superior verifica-se que:

Diante da incapacidade das instituições estatais de absorver a crescente demanda por vagas no ensino superior, os Estados nacionais reduziram normas burocráticas que regulamentavam a entrada na universidade, contribuindo para o aumento da participação do setor privado na oferta desse nível de ensino. De acordo com alguns autores, essa política foi parcialmente exitosa, já que ampliou a oferta de vagas, mas provocou queda da qualidade (INEP, 2007, p. 35)

A partir desta análise pode-se advertir que a educação no Brasil e nos países do MERCOSUL praticamente pouco estão indo em direção ao caminho que Paulo Freire sempre defendeu, e ainda notifica-se que:

En el ámbito de la expansión resulta pertinente acotar que junto con la ampliación de la oferta educativa en el nivel universitario, se ha generado un crecimiento notorio de la oferta de educación superior no universitaria que se ha constituido en otro instrumento de política pública para dar respuestas a

demandas formativas de educación técnica de menor duración y al mismo tiempo descomprimir una demanda que excedía las capacidades educativas universitarias para brindar una formación de excelencia. Como consecuencia directa de la diversificación institucional de los sistemas de educación superior en la actualidad estamos en presencia de instituciones abocadas esencialmente a la investigación, institutos politécnicos, e institutos profesionales, entre otros, que han sido creadas para servir a determinados grupos de la población, como así también un número importante de universidades ha incrementado su matrícula a través de la creación de campus fuera de los límites nacionales y otras tantas universidades están ofreciendo programas a distancia vía Internet (INEP, 2007, p.190)

Esta realidade sobre a multiplicação de cursos técnicos destaca a afirmação de que a educação continua no caminho oposto a uma política pública preocupada em formar cidadãos críticos, que são contra uma forma colonizadora de ensino. Para Freire educar é uma ação humanizadora “uma educação só é verdadeiramente humanista se (...) esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencializa sua real vocação: a de transformar a realidade” (INEP, 2007, p. 128)

É deste modo que os textos de Paulo Freire ter uma perspectiva pós-colonial, pois tem o objetivo de estimular o fazer educativo contra as estruturas de exploração e de dominação, fazendo da sala de aula um lugar de reflexão intensa sobre a realidade e não apenas de memorização e repetição.

O MULTICULTURALISMO E SUAS CATEGORIAS: POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

De acordo com Phillips (2008) o multiculturalismo, definido em sentido amplo, se baseia em três assertivas fundamentais. Primeira é que a cultura se importaria com as pessoas e por isso que o desvalorizar uma identidade cultural pode causar vários problemas. A segunda é que as sociedades contemporâneas se caracterizam por uma multiplicidade de culturas, ou seja, vive-se em sociedades multiculturais, não monoculturais. Terceira e última é que a legislação, os regulamentos e as instituições de qualquer sociedade costumam primar pela identidade e os interesses dos grupos culturais majoritários, mesmo quando, pelo seu modo de elaboração, em princípio não devem fazer diferença em razão da cultura.

Vale ressaltar, que as três assertivas juntas têm uma participação política que fica bastante clara: para alcançar a igualdade entre os cidadãos é necessário rever a legislação, os regulamentos, as instituições e as convenções a fim de detectar prejuízos tanto não-

intencionados como deliberados e, se for o caso, modificá-las de modo que reflitam a diversidade cultural.

Na mesma direção, a problemática da diversidade cultural e da construção das diferenças tem sido trazida em uma visão de cidadania multicultural, legal, concreta, negociada em discursos espaços dentre os quais a educação e a formação docente emergem, com força. Conforme LOPES (1999), MOREIRA (1999) e SILVA (1999), estes estudos têm tensionado o campo do currículo, trazendo novas configurações e propondo novos olhares, voltados ao reconhecimento e a valorização de identidades culturais apagadas ou negadas em estruturas curriculares monoculturais.

No entanto, sabe-se que estes estudos não são bem vistos no sistema capitalista em que a escola se encontra, por isso defender uma educação libertadora é sempre um obstáculo como cita PAULO FREIRE, (1986, p.50):

“Aqueles que obscurecem a realidade através da ideologia dominante, disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente! Aqueles que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos.”

É nesta perspectiva que o multiculturalismo no Brasil vem tentando contribuir no debate para o quadro atual e para novos modelos de educação que considere estes grupos que estão em busca dos seus direitos e legitimidade. Desta forma, na última década percebeu-se uma necessidade de criação de políticas públicas preocupadas em diminuir os danos oriundos dessas questões.

É importante, portanto, compreender que a escola está transmitindo este tipo de educação, a qual Paulo Freire denomina de bancária, por consequência das políticas públicas até então defendidas, ou seja, para que haja uma mudança é necessário entender que:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. (FREIRE, 2000. p.84)

É neste sentido que o pós-colonialismo na educação tenta demonstrar a necessidade de uma sociedade mais crítica e igualitária, buscando, de certa forma, “descolonizar” o colonizado. De acordo com Césaire (1994, p. 20), “a colonização desumaniza até o homem mais civilizado”, por isso a importância em se defender uma gestão política preocupada em

defender uma sociedade mais crítica, refletindo sobre a realidade e não condicionada a pensar de forma simplista aceitando as desigualdades de maneira passiva.

Para corroborar com a informação acima sobre a atual situação da escola no Brasil e América Latina encontramos no Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005) a seguinte informação: “Não obstante, a América Latina ainda investe menos por aluno do que os países desenvolvidos e emergentes, devido à escassez de recursos, que continua a condicionar fortemente as decisões no campo educacional.” (p. 33)

Desta maneira, espera-se que na escola e de forma especial nas universidades os educadores, assim como na concepção de Paulo Freire, percebam que não são neutros, pois quando escolhem um material em detrimento de outro, por exemplo, estão fazendo uma opção metodológica e política e podem corroborar para uma educação diferenciada da atual. Segundo FREIRE (2001, p. 38):

Não pode haver caminho mais ético, mais verdadeiramente democrático do que testemunhar aos educandos como pensamos, as razões por que pensamos desta ou daquela forma, os nossos sonhos, os sonhos por que brigamos, mas, ao mesmo tempo, dando-lhes provas concretas, irrefutáveis, de que respeitamos suas opções em oposição às nossas.

É de forma integral que Paulo Freire pensa a educação e que a teoria pós-colonial reforça o desejo por uma sociedade mais igualitária, porque

não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, se de educação sanitária, se de cooperativismo, se de evangelização, a prática educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo. (FREIRE, 2000, p. 92)

Assim é possível dizer que a educação é de certa forma uma ação pós-colonial, em permanente embate, de contradições e soluções parciais que se dirigem a um esforço conjunto para mudanças permanentes, pois pode ser aplicada em várias áreas do conhecimento e em conjunto com as concepções de Paulo Freire pode-se chegar a uma política pública que visa a mesma mudança de sistema educacional almejada pelos cidadãos críticos que não desejam uma sociedade cada vez mais técnica e alienada e sim descolonizada com inclusão social e valorização dos direitos humanos.

CONCLUSÃO

No presente trabalho, descrevem-se de forma comparada alguns aspectos do pós-colonialismo e do multiculturalismo de forma comparada. O artigo foi obtido através de levantamento bibliográfico de fontes primárias e secundárias. O trabalho também objetivou apresentar de forma sucinta alguns aspectos gerais das reformas educacionais nos países membros e associados do MERCOSUL dos últimos dez (10) anos e algumas questões relacionadas ao pós-colonialismo que de forma direta e indireta influenciaram e contribuíram no debate sobre a educação e que foram transcritos de alguns autores como, por exemplo, Paulo Freire. Em todos os países da região pode-se encontrar que as reformas educacionais melhoraram as condições de oferta dos sistemas de ensino, garantido em lei conforme o quadro apresentado acima. O que se pode ser constatado, entre outras coisas, foi uma maior diversificação nas modalidades de oferta de estabelecimento de ensino, tipos de currículos (geral e vocacional), além da ampliação da carga horária na maioria dos países.

Ainda em relação aos direitos educacionais, as políticas para a promoção da equidade em função das diferenças derivadas de fatores sócio-econômicos, culturais, geográficos, étnicos, de gênero e provocadas por necessidades especiais nortearam a elaboração de projetos importantes incluídos na legislação internacional de todos os países do referido trabalho. Conclui-se ainda que, em síntese, todos os países do MERCOSUL citados apresentaram reformas educacionais, sobretudo nos aspectos curriculares, foco deste trabalho, bastante relevantes ao longo de todo o período analisado.

Conclui-se, assim, que apesar dos avanços e melhorias observadas no estudo do MERCOSUL Educacional, apresenta-se como um fato preocupante para a maioria das crianças e jovens da região no exercício do direito a educação, pois o sistema se encontra seriamente comprometido com apenas a garantia ao ensino básico. Destaca-se este fato, pois os processos educativos podem ser muito mais que isso, pode-se garantir o acesso, mas também o aprendizado básico para cada nível de ensino numa progressão satisfatória e com uma conclusão dos níveis de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.
CÉSAIRE, Aimé. *Discourse on Colonialism*. New York: Barnes and Nobles, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003 (Coleção Leitura).

_____. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 10 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002 (Coleção O Mundo Hoje).

_____. *La Naturaleza Política de la Educación: cultura poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990 (Temas de Educación).

_____. *O papel da educação na humanização*. Revista Paz e Terra. Rio de Janeiro, ano IV, n.09, p. 123-132, out. 1969.

_____, Paulo. *Política e educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001

_____, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985 (Coleção Educação e Comunicação).

_____, Paulo e HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Organizado por Brenda Bell, John Gaventea e John Peters; tradução de Vera Lúcia M. Josceline. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 3ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986

LOPES, A. C. R. *Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional*. In: MOREIRA, A.F.B. (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999.

MEMMI, Albert. *O Retrato do Colonizado Precedido pelo Retrato do Colonizador*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989 (Coleção O Mundo Hoje).

MOREIRA, Antônio Flávio. *Sociologia do currículo: origem, desenvolvimento e contribuições*. Rio de Janeiro. Mimeografado, 1999.

O'SULLIVAN, Edmund. *Aprendizagem Transformadora: uma visão educacional para o século XXI*. Tradução de Dinah A. de Azevedo. São Paulo: Cortez Editora: Instituto Paulo Freire, 2004 (Biblioteca freiriana; v. 8).

QUAYSON, Ato. *Postcolonialism: Theory, Practice or Process?* Oxford: Polity Press, 2000.

SAID, Edward W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad. Tomás RosaBueno. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Estudo Analítico Comparativo do Sistema Educacional do MERCOSUL (2001-2005)