

Este material foi testado com as seguintes questões de acessibilidade:

- PDF lido por meio do software *NVDA* (leitor de tela para cegos e pessoas com baixa visão);
- Guia da *British Dyslexia Association* para criar o conteúdo seguindo padrões como escolha da fonte, tamanho e entrelinha, bem como o estilo de parágrafo e cor;
- As questões cromáticas testadas no site *CONTRAST CHECKER* (<https://contrastchecker.com/>) para contraste com fontes abaixo e acima de 18pts, para luminosidade e compatibilidade de cor junto a cor de fundo e teste de legibilidade para pessoas daltônicas.

Por uma nova universidade? Interculturalidade e diversidade nas relações entre professores e alunos

**Towards a new university? Interculturality and diversity
in teacher-student relationships**

**¿Hacia una nueva universidad? Interculturalidad y
diversidad en las relaciones entre profesores y alumnos**



Paula Aparecida Diniz Gomides

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais,
Brasil

paulagomides@ufmg.br



Gilcinei Teodoro Carvalho

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Minas Gerais,
Brasil

gilcineicarvalho@ufmg.br

Resumo: Relacionamos os debates sobre a inserção de diferentes sujeitos sociais na educação superior e as políticas nacionais que visam a expansão de cursos e a abertura de novas vagas. Analisamos os dados divulgados pelo Censo da Educação Superior, a partir da perspectiva decolonial, buscando compreender quais diferentes perfis têm integrado a Educação Superior e como esses novos perfis podem nos ajudar a estabelecer espaços sociais interculturais. A pesquisa com o número gerado pelo Censo indica o aumento de pessoas com deficiência, pretos e pardos e pessoas com renda salarial baixa. Debateremos as categorias 'inserção' e 'inclusão', face ao avanço das taxas de

evasão, indicando que as experiências interculturais possibilitam a interação dialógica entre diferentes indivíduos em um mesmo espaço social, questionando as diferenças e assimetrias sociais que legitimam alguns grupos e tornam outros subordinados.

Palavras-chave: Educação Superior; Diversidade; Inclusão; Relação Professor Alunos.

Abstract: We relate the debates on the insertion of different social subjects in higher education and the national policies that aim to expand courses and open new openings. We analyze the data released by the Higher Education Census from a decolonial perspective, seeking to understand which different profiles have integrated Higher Education and how these new profiles can help us establish intercultural social spaces. The research is qualitative in nature and indicates the increase of people with disabilities, black and brown people, and people with low income at this level of education. We debate the categories of insertion and inclusion, given the increase in dropout rates, indicating that intercultural experiences enable the dialogical interaction between different individuals in the same social space, questioning the differences and social asymmetries that legitimize some groups and make others subordinate, thus constituting a new university.

Keywords: Higher Education; Diversity; Inclusion; Teacher-student relationship.

Resumen: Relacionamos los debates sobre la inserción de diferentes sujetos sociales en la Educación Superior y las políticas nacionales destinadas a la ampliación de los cursos y la apertura de nuevas vacantes. Analizamos los datos arrojados por el Censo de Educación Superior desde una perspectiva decolonial, buscando entender qué perfiles diferentes han integrado la Educación Superior y cómo estos nuevos perfiles pueden ayudarnos a establecer espacios sociales interculturales. La investigación es de carácter

qualitativo e indica el aumento de personas con discapacidades, estudiantes negros y mestizos, y personas con salarios bajos en este nivel educativo. Debatimos las categorías inserción e inclusión, frente al aumento de las tasas de abandono, indicando que las experiencias interculturales permiten la interacción dialógica entre diferentes individuos en un mismo espacio social, cuestionando las diferencias y asimetrías sociales que legitiman a unos grupos y subordinan a otros, constituyendo así una nueva universidad.

Palabras clave: Educación superior; Diversidad; Inclusión; Relación profesor-alumno.

Data de submissão: 31/08/2022

Data de aprovação: 21/11/2022

Introdução

A problemática debatida neste artigo parte da ampliação do acesso universitário no Brasil, algo que alguns denominam, inclusive, como a democratização do Ensino Superior, por meio de uma série de medidas como a ampliação na oferta de vagas, dos cursos, dos campi universitários, da expansão do ensino privado no país e medidas para o financiamento de cursos a estudantes carentes como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), além das políticas de cotas. Por meio dessas medidas, é possível perceber um aumento no perfil do aluno que se diferencia daquele historicamente conhecido, advindo de famílias abastadas, branco e com vinculação profissional.

Atualmente, cursar formação superior é uma das estratégias, sobretudo de famílias de camadas populares, para a promoção da mobilidade social, face ao aumento da taxa de desemprego e a recomposição de alguns postos de trabalho que foram, gradativamente, substituídos pela utilização de maquinários. Apesar do cenário promissor, pesquisadores como Zago (2006) destacam que as instituições universitárias ainda permanecem reproduzindo ideários de hierarquização social por meio da legitimação de algumas carreiras, em detrimento de outras e, por isso, as condições sociais de acesso e escolha devem, segundo a autora, ser problematizadas pelas pesquisas.

Em concordância com Zago (2006), Oliveira e Melo-Silva (2010, p. 32) explicam que as desigualdades se reproduzem socialmente, principalmente no sistema educacional brasileiro, indicando que há diferenças estruturais entre acesso e permanência, dadas as condições encontradas por esses estudantes em sua entrada:

O mecanismo de reprodução social se apresenta sócio-historicamente instalado no Sistema Educacional brasileiro. A atual configuração deste sistema oculta o aspecto da historicidade desta reprodução e atribui ao sujeito a responsabilidade por sua posição social. A configuração do sistema público de Ensino Fundamental e Médio, dada por sua discriminação social a partir do sucateamento e aligeiramento do ensino, associa-se à configuração do ensino privado e suas relações mercadológicas. Apesar destas diversidades, o efeito cursinho tem aumentado e denunciado não só a qualidade do ensino nas duas naturezas de instituições de ensino – públicas e/ou privadas – bem como a incoerência das exigências do vestibular.

O diálogo com esses referenciais analíticos nos ajuda a pensar sobre as condições estabelecidas nas instituições, relativas à própria inserção desses indivíduos historicamente excluídos do processo educacional quanto à sua permanência, face às relações estabelecidas entre eles e seus professores ao longo da realização dos estudos nos cursos. Trazemos para a discussão a interculturalidade como uma categoria a ser trabalhada nas relações entre

esses atores no espaço universitário, contribuindo com as problematizações didáticas que diferentes indivíduos podem suscitar nesse ambiente formativo. Questionamos: quais diferentes perfis têm integrado à Educação Superior e como esses novos perfis podem nos ajudar a estabelecer espaços sociais que dialoguem com a interculturalidade?

Abordamos a interculturalidade por meio dos estudos decoloniais, que a entendem como uma forma de reconhecer diferentes sujeitos e culturas, cujos grupos sociais que nelas se inserem travam relações complexas e, não raro, de poder e subalternidade, limitando e excluindo grupos minoritários. A interculturalidade pode proporcionar, ao contrário disto, a articulação entre os sujeitos e grupos culturais distintos propiciando interações dialógicas de conhecimentos sobre os passados desses grupos, levando ao seu reconhecimento, sobretudo, no que tange às diferenças (WALSH, 2001). Para Mignolo (2011, p.) "o reconhecimento benevolente e a inclusão pressupõem que aqueles/as a serem incluídos/as não têm muito a dizer sobre a forma como são reconhecidos/as e incluídos/as".

A linha argumentativa desse nosso texto se estrutura da seguinte maneira: na primeira seção deste artigo delineamos algumas considerações sobre a interculturalidade e a inclusão de indivíduos historicamente excluídos em espaços socioculturais como a universidade. Em seguida, analisamos os dados relativos ao último Censo da Educação Superior, indicando o aumento de diferentes sujeitos nas instituições de Ensino Superior, dialogando com

as políticas que tornaram esse acesso possível. Na terceira seção, apresentamos alguns pressupostos por meio dos quais as relações entre professores e alunos podem se guiar pela troca dialógica e intercultural, promovendo a emancipação crítica dos sujeitos que se educam em comunhão. Posteriormente, defendemos algumas considerações sobre essa exposição.

Interculturalidade, reconhecimento social e tensões políticas: a subalternidade sob o ponto de vista decolonial

A perspectiva decolonial parte da premissa de que há determinados grupos sociais que se encontram, historicamente, excluídos dos debates relativos a direitos e a legitimidades, seja em relação à língua, à raça, à cultura, à identidade ou qualquer outro fator que os distinguem. Nesta via, as diferenças são interpretadas como algo negativo em um contexto social no qual se tem dificuldades de articular relações positivas que envolvam diferentes sujeitos. O nosso e diversos outros países foram colonizados em uma relação de subalternidade entre aqueles que nos colonizaram e os que já se encontravam aqui, no caso, os indígenas, com a imposição da cultura, língua e modos e maneiras portuguesas (MIGNOLO, 2001; CANDAU, 2008).

Além dos indígenas, os povos africanos foram também subjugados em relações de escravidão que ainda refletem nas atuais relações sociais que envolvem as pessoas negras.

A teoria decolonial oferece elementos para reflexões sobre os efeitos das migrações internacionais, face à globalização que gera a subalternidade, em um contexto mais amplo, que subjuga países ao Sul global, em detrimento dos países do Norte global. O contato entre povos considerados diferentes tem aberto os debates sobre a importância das relações interculturais, face às contribuições da diversidade ao avanço de políticas sociais, sobretudo, relativas à educação (MIGNOLO, 2001; CANDAU, 2008).

Para Candau (2008), o multiculturalismo é uma questão com forte impacto nos debates contemporâneos, tendo como nascedouro a luta de grupos historicamente estigmatizados por meio do reconhecimento e cidadania plena, principalmente face às questões étnicas. Apesar de suscitar reflexões importantes, Candau (2008) vê a questão multicultural como problemática, uma vez que ela pode, sob o prejuízo de esvaziamento, servir a interesses advindos de uma cultura hegemônica específica. Esse fato pode ser repercutido, por exemplo, na ideia da universalização da educação que se desenvolve sem questionar o monoculturalismo ao qual diferentes sujeitos são lançados.

Por sua vez, a abordagem intercultural favorece uma educação pautada no reconhecimento do outro, promovendo o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Assim, a autora acredita que por essa via, seja possível a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, sendo a interculturalidade,

[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. Uma meta a alcançar (CANDAU, 2008, p. 10-11).

Assim, não basta que diferentes atores sociais sejam inseridos no ensino superior, historicamente negado a eles, sem que as diferenças que os distinguem passem a pautar reflexões e instrumentos de luta política para a aquisição de direitos, ante ao questionamento de sociedades monoculturais. A universidade na qual adentram esses sujeitos não pode permanecer como um espaço hegemônico de reprodução de ditames sociais que subalternam uns em detrimento de outros. É preciso, como defendemos no título desta seção, que seja produzida uma nova universidade que seja responsiva às necessidades desses sujeitos e os auxilie a transformar, de fato, nossa sociedade.

Para Mignolo (2001), as noções que se fundamentam no multiculturalismo e no pluriculturalismo obscurecem uma ótica neoliberal e, por isso, não podem favorecer mudanças estruturais, já que elas dialogam diretamente com a experiência colonial. O autor explica que, apesar de haver, por essas duas vias, o reconhecimento das diferenças, esse somente ocorre até certo ponto, já que estão pautados no reconhecimento benevolente e na ideia de uma inclusão sem dotar ao outro de direitos para expressar sobre seus próprios processos de exclusão. Haveria, então, apenas uma tolerância à diversidade que dita 'onde' e 'quando' os excluídos podem ser inseridos.

Por esse motivo, a urgência da diferenciação entre esses termos: multiculturalismo, pluralismo e interculturalismo. Esse último permite que os diferentes contribuam com as suas diferenças, para a promoção de transformações estruturais (VALLESCAR PALANCA, 2001). Assim, não basta que negros, indígenas, pessoas com deficiência e com baixa renda sejam inseridos nas instituições de ensino superior. É preciso, para além disso, que eles passem a contribuir para que as instituições favoreçam mudanças estruturais nos mecanismos de desigualdade que pautam nossa organização social e, para isso, os currículos, a formação de professores, os projetos pedagógicos e outros instrumentos de organização desse ensino devem sofrer modificações, prezando pela coexistência dialógica a partir da tomada de consciência sobre essas estruturas (VALLESCAR PALANCA, 2001).

É preciso salientar que nossa sociedade se estrutura sob marcas ideológicas e o projeto que busca a superação das desigualdades, bem como, o debate sobre as diferenças não parte de ações simples que desconsideram tensões para o seu impedimento. É latente que há povos historicamente renegados e, mesmo com políticas que buscam incluí-los em espaços sociais como as universidades, caso estas não sofram modificações estruturais, incorremos no risco de permanecer sob um projeto de reprodução das desigualdades também nestes espaços, como asseveram Zago (2006) e Oliveira e Melo-Silva (2010). É preciso cuidado para que o ideário da civilização e da salvação desses sujeitos deixe de pautar as políticas públicas nacionais, que precisam focar, sobretudo, a promoção da interação, no diálogo e aprendizagens baseadas nas cosmovisões trazidas pelos diferentes.

A perspectiva decolonial atua nessa mudança paradigmática que se estrutura por meio da colonização do ser, do saber e do poder, contribuindo, principalmente, “[...] com os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição que persistem apesar da desumanização e da subordinação” (WALSH, 2010, p. 89). Neste sentido, não nos opomos às políticas como a Lei de Cotas, que buscam inserir esses sujeitos no contexto universitário. Estamos defendendo que haja debates sociais acerca da diferença entre inserção e inclusão, reforçando que essas políticas se tornem, juntamente ao debate democrático sobre as

assimetrias sociais e contribuições desses grupos na transformação de nossa sociedade, instrumentos de inclusão e asseguarção de direitos.

Inserção ou inclusão? O aumento do acesso ao Ensino Superior por diferentes sujeitos sociais

Nas últimas décadas é possível perceber a inserção de diferentes atores sociais no contexto social da educação superior no Brasil, decorrente das políticas como a Lei de Cotas (BRASIL, 2012) e também o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), com o Decreto n. 6.096 de 2007. Essa última política busca diminuir a taxa de evasão, ampliar as vagas para ingresso nos cursos, sobretudo no período noturno e promover o preenchimento das vagas ociosas (BRASIL, 2007). Juntamente a essas medidas, somam-se os programas para o financiamento da educação privada como o FIES e o PROUNI, cujo acesso é possível a partir da realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), considerado hoje como uma das principais formas de acesso a esse nível.

Ao analisarmos os dados que ilustram a ampliação da educação superior no país, é possível perceber que as referidas medidas surtiram efeitos positivos no que tange ao ingresso de um maior número de sujeitos, principalmente advindos das camadas populares. De acordo com o último Censo da Educação Superior, divulgado em

2020, há no país um avanço da educação superior privada, sobretudo no que tange à categoria de faculdades. Enquanto 12,4% da educação superior se refere às instituições de caráter público, 87,6% pertencem ao setor privado. Apesar do grande índice de faculdades no setor privado, como demonstra a tabela 1, o percentual de matrículas permanece maior no setor público, sobretudo, nas universidades:

Tabela 1: Instituições de Ensino Superior e matrículas por organização acadêmica

Organização Acadêmica	Instituições		Matrículas	
	Total	%	Total	%
Total	2.456	100,0	8.680.354	100,0
Universidades	203	8,3	4.714.434	54,3
Centros Universitários	322	13,1	2.345.444	27,0
Faculdades	1.891	77,0	1.402.786	16,2
IFs e Cefets	40	1,6	217.690	2,5

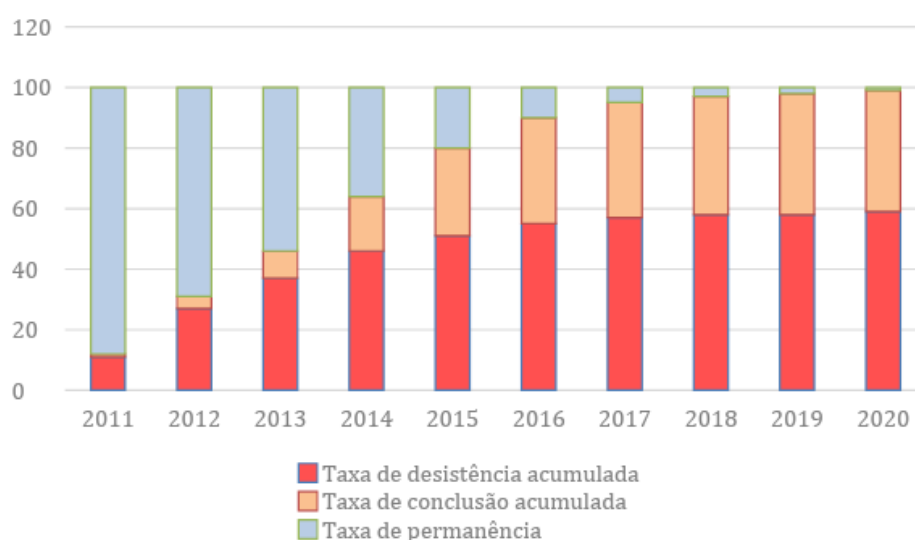
Fonte: Inep (2019, p. 12)

O documento nos indica que, em 2020, ingressaram na esfera superior 3,8 milhões de alunos. Destes, 86% estão nas instituições privadas. Esse dado é uma consequência da abertura de vagas, uma vez que das 19.626.441 vagas oferecidas no ano, 18.762.921 foram para o setor privado. É notável também que, em comparação a 2019, houve um aumento de ingressantes em 3,6%, demonstrando um aumento exponencial de ingressantes nas últimas décadas. O aumento de alunos no setor privado da educação superior foi possível por medidas de financiamento que foram responsáveis por 45,6% das matrículas em 2019. Outro destaque relativo ao aumento no ingresso no ensino

superior diz respeito à Educação à Distância que já estava em crescimento desde 2017, alcançando seu pico em 2020, responsável por 59,35% das matrículas (INEP, 2019).

Outro indicador do documento que trazemos à reflexão é a taxa de permanência. Entre 2011 e 2020 é possível perceber um aumento nos níveis de desistência e abandono dos cursos (gráfico 1). O documento aponta que, nos cursos de modalidade presencial, a permanência tende a ser maior, em comparação com os cursos à distância.

Gráfico 1: Indicadores de trajetória no Ensino Superior



Fonte: Inep (2019, p. 34)

Como uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), o aumento da inclusão da população mais pobre, negros e pardos, o Censo da Educação Superior de 2019 demonstra que os fatores socioeconômicos são preponderantes na relação exclusão versus inclusão. Os indivíduos com maior escolarização são também aqueles que residem em regiões privilegiadas como o Sudeste e Sul

e com a maior renda per capita. Ao mesmo tempo, são os que têm a mais baixa escolaridade as pessoas pretas ou pardas (INEP, 2019).

Os dados divulgados pela Amostra de Domicílios Contínua, desenvolvida pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) demonstra um aumento em 50% da população preta ou parda nas instituições de ensino superior. É também essa população que apresenta as maiores taxas de analfabetismo no país, principalmente nas áreas rurais. Em relação às instituições nas quais se matriculam esses alunos, o percentual é praticamente o mesmo, tanto em instituições públicas quanto privadas. Apesar da inserção no ensino superior, as pessoas pretas ou pardas seguem recebendo menores salários e ocupando, também em menor número, cargos de gerência. É notável também que as pessoas pretas ou pardas se encontram em maior número, em comparação às brancas, quanto ao rendimento per capita abaixo da linha da pobreza (IBGE, 2018).

Abordamos também as taxas de inclusão de estudantes deficientes neste nível de ensino. É possível depreender, com a análise da tabela 2, que a Lei de Cotas tem trazido benefícios, uma vez que o número de pessoas com alguma deficiência dobrou entre 2009 e 2019. É latente que esse aumento é pequeno em relação à quantidade global de matrículas, não correspondendo a 1% dos alunos matriculados no Ensino Superior brasileiro. Além disso, há um recorte claro do tipo de deficiência com maior inserção,

uma vez que são as pessoas com deficiência física que mais ocupam as vagas universitárias (16.376), seguidos dos alunos com baixa visão (13.906).

Tabela 2: Evolução do ingresso de estudantes com deficiência no Ensino Superior (2009-2019)

Ano	Número de Matrículas de Alunos com Deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades/Superdotação	Percentual em Relação ao Total de Matrículas em Cursos de Graduação
2009	20.530	0,34%
2010	19.869	0,31%
2011	22.455	0,33%
2012	26.663	0,38%
2013	29.221	0,40%
2014	33.475	0,43%
2015	37.986	0,47%
2016	35.891	0,45%
2017	38.272	0,46%
2018	43.633	0,52%
2019	48.520	0,56%

Fonte: Inep (2019, p. 66)

Logicamente, as políticas para a inserção de indivíduos socialmente estigmatizados têm favorecido a inclusão de diferentes sujeitos na Educação Superior. Como salientamos, a Lei de Cotas que reserva vagas a esses grupos, incluindo negros, indígenas, pessoas com deficiência e de baixa renda (BRASIL, 2012). A presença de diferentes sujeitos no espaço educacional enseja políticas que possam garantir a sua permanência. Como vimos no gráfico 1, acessar o ensino superior não corresponde a garantias quanto à sua conclusão. Os cortes no financiamento de programas como o PROUNI, o FIES e as bolsas em geral têm dificultado a presença de estudantes neste nível de ensino,

juntamente aos descompassos quanto às abordagens pedagógicas utilizadas (ZAGO, 2006; OLIVEIRA; MELO-SILVA, 2010).

A perspectiva de análise que focaliza os letramentos acadêmicos demonstra que a inserção de novos sujeitos leva a sua própria culpabilização pelo não atendimento das expectativas sobre seu engajamento nas diferentes práticas sociais desenvolvidas no espaço universitário. Por esse motivo, a tomada de consciência sobre as trajetórias dos estudantes e a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas poderiam promover a apropriação dos letramentos demandados neste nível. Por meio do que tem sido denominado como 'práticas institucionais do mistério', as instituições têm negado as culturas e as identidades dos diferentes sujeitos que as compõem, legitimando as desigualdades sociais e considerando que se tornar acadêmico não passa de uma apropriação autônoma (LILLIS, 1999). Esse fenômeno dificulta ainda mais o diálogo entre as diferenças.

Educar e emancipar: a relação professor / alunos frente ao debate intercultural

As palavras 'inserção' e 'inclusão' são essenciais para nosso debate, já que é possível perceber que as políticas nacionais para a ampliação da oferta de vagas no Ensino Superior promovem a inserção de novos alunos, refletida na percepção do aumento do acesso a sujeitos como as

peessoas pretas e pardas, indígenas, pessoas com deficiência e com baixa renda. É imprescindível lembrar que esses sujeitos, até bem recentemente, não contavam com a mobilidade social capaz de ser promovida pelo acesso a esse nível de ensino (ZAGO, 2006). Como mostramos na seção anterior, o nível de desistência dos estudantes mostrado no gráfico 1 é altíssimo e vem aumentando ao longo dos anos, o que nos leva a considerar que eles não têm sido, de fato, incluídos.

Zago (2006) defende que não apenas o acesso deve ser prezado, mas também a permanência, para que esses estudantes, realmente sintam-se parte do processo educacional, passando a contribuir com ele e, para isso, é preciso que se conheça suas condições reais de escolarização. Zago (2006, p. 233) estabelece um perfil básico para esses estudantes, pautado nas dificuldades enfrentadas por eles para permanecerem vinculados aos cursos escolhidos:

Se o ingresso no ensino superior representa para esse grupo de estudantes “uma vitória”, a outra será certamente garantir sua permanência até a finalização do curso. Originários de famílias de baixa renda, esses estudantes precisam financiar seus estudos e, em alguns casos, contam com uma pequena ajuda familiar para essa finalidade. Provenientes de outras cidades ou estados, pouco mais da metade tem suas despesas acrescidas pelo fato de não morar com a família. Nesses casos, residem na casa do estudante universitário (quando há vaga), ou com parente, ou ainda, dividem casa ou apartamento com colegas. O papel estratégico dos irmãos – sobretudo aqueles que conseguiram superar a condição familiar – no percurso escolar dos entrevistados mereceria um capítulo à parte, dada sua importância tanto em forma de ajuda material quanto simbólica.

Assim, são de suma importância as ações que buscam assegurar o financiamento desses estudantes dentro das instituições com ações de pesquisa e extensão, nas quais seja possível o pagamento de bolsas, o acesso à restaurantes populares com preços reduzidos ou mesmo a gratuidade, políticas de moradias nos campi, oferecimento de materiais e equipamentos indispensáveis à condução dos estudos, dentre outras medidas. As condições materiais são essenciais para a promoção da permanência, sendo possível, de fato, a inclusão desses sujeitos, cabendo, como diria Zago (2006) a necessidade de um verdadeiro e exaustivo estudo sobre as condições de acesso e

permanência desses estudantes marcados pela desigualdade étnico-racial, modelos capacitistas de educação e poucas condições de acesso à materiais que viabilizem o bom andamento na realização de seus percursos acadêmicos.

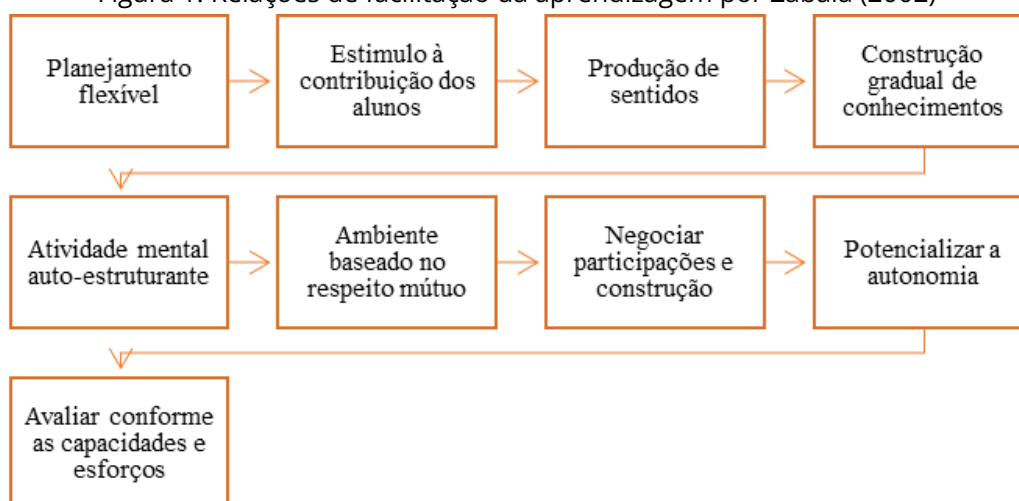
Apesar de considerarmos a importância das condições materiais, nos atemos, estruturalmente, às relações professores e alunos na busca decolonial para a promoção da inclusão dos diferentes no Ensino Superior, a partir de debates interculturais. Assim, estabelecemos algumas reflexões que tratam de pensar as práticas pedagógicas. Iniciamos com Zabala (2002), que defende que “um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício” (p. 13). É a partir da experiência e da problematização das diferentes realidades nas quais estão inseridos os alunos que a atuação humana do profissional da educação deve se estruturar.

O autor busca reflexões acerca dos motivos sobre os quais se estrutura a educação, indagando sobre o para quê educar. E, ousamos acrescentar a pergunta: para quem educar? A concepção socioantropológica é chamada pelo autor ao debate para que seja pensada a razão social dos conhecimentos construídos no processo pedagógico. Por essa via, os conhecimentos prévios dos estudantes devem pautar essas práticas, favorecendo a articulação entre os vínculos construídos pelos estudantes e os saberes construídos: “o ensino tem que ajudar a estabelecer tantos vínculos essenciais e não arbitrários entre os novos

conteúdos e os conhecimentos prévios quanto permita a situação” (ZABALA, 2002, p. 38). É possível, por meio das concepções de Zabala (2002), o questionamento de estratégias educacionais tradicionalistas, em direção a novas concepções que tornam professores e alunos, atores de um mesmo processo, quiçá, conforme Freire (2004), que se educam em comunhão.

Desta feita, produzimos o diagrama na figura 1 a seguir, resumando as contribuições de Zabala (2002) no que tange aos pressupostos a serem seguidos pelos professores para a facilitação das aprendizagens:

Figura 1: Relações de facilitação da aprendizagem por Zabala (2002)



Fonte: Adaptado de Zabala (2002, p. 92-104)

Para o autor, é essencial que as aulas sejam planejadas com um enfoque flexível e que permita a participação dos estudantes, com vistas à produção de sentidos ao longo das exposições. Essas exposições devem ocorrer de forma gradual para que as possíveis dúvidas sejam sanadas em tempo hábil, capaz de gerar o estabelecimento de relações

entre os conteúdos e as vivências dos estudantes. Além disso, é preciso que as instituições se pautem no diálogo, buscando a construção de um ambiente integrador e que propague respeito mútuo, capaz de negociar processos plurais de construção de conhecimentos. Essas relações repercutem na potencialização da autonomia, motivação e sentimento de confiança dos estudantes. Assim, as avaliações dos conteúdos, por exemplo, devem considerar o esforço empregado e as capacidades desenvolvidas ao longo do processo (ZABALA, 2002).

Em adição, trazemos as contribuições de Almeida e Pimenta (2014). Esses autores defendem que modificações estruturais sejam desenvolvidas na formação de professores, buscando a ênfase na importância da docência que repercute no significado social da instituição universitária. É preciso que essas instituições sejam amparadas com maior financiamento público para suas ações, estímulo da diversidade nas ações formativas e a valorização de pesquisas que enfoquem o ensino. Há um verdadeiro despreparo dos profissionais para lidarem com a diversidade nos cursos de formação de professores, o que repercute em toda uma cadeia de significação sociais e reprodução de desigualdades.

É preciso, a partir do pensamento de Almeida e Pimenta (2014), que as universidades problematizem as relações de desigualdade, trazendo à baila o estímulo à consciência crítica e humanização da sociedade. “A universidade tem, portanto, uma função transecular, que vai

do passado ao futuro por intermédio da crítica ao presente, com vistas a humanizar a sociedade” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 9). É preciso que a lógica do mercado capitalista que se instalou sobre as práticas educativas seja questionada, dando lugar à uma nova cultura acadêmica. Isso significa romper com o ensino tradicionalista, como também aponta Zabala (2002). “Os cursos, por sua vez, inserem-se no projeto político-pedagógico-institucional com suas identidades próprias, considerando as demandas da sociedade contemporânea em geral e no contexto do campo de ação próprio das áreas de saber envolvidas” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 10).

Finalmente, no que tange à formação de professores para o trabalho ético com a interculturalidade nos cursos superiores, destacamos as contribuições de Tardif (2000) que considera três pressupostos básicos para problematização: o que sabem esses professores e como podem contribuir com suas experiências pessoais para uma educação mais democrática? Quais as diferenças e proximidades possíveis entre esses saberes e os conteúdos tipicamente universitários, abordados nos cursos? Como relacionar esses saberes pessoais dos professores aos conteúdos que embasam os cursos, a fim de que estes contribuam com uma formação mais humanística? Segundo esse autor, há uma crise do profissionalismo, principalmente em relação à educação com a crescente problematização sobre as competências construídas ao

longo do percurso formativo, o que levaria a uma epistemologia da prática profissional.

Para Tardif (2000), há um modelo aplicacionista que impera nas instituições universitárias que leva à fragmentação das disciplinas e dos grupos que compõem o sistema, o que torna difícil a real aplicabilidade dos conhecimentos que são sumariamente transmitidos, dissociando 'fazer' e 'conhecer'. Ao mesmo tempo, esse modelo predominante considera os estudantes "como espíritos virgens e não leva em consideração suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino" (TARDIF, 2000, p. 19), desconsiderando os saberes e experiências pessoais desses estudantes. "Na verdade, eles [os estudantes] terminam sua formação sem terem sido abalados em suas crenças, e são essas crenças que vão se reatualizar no momento de aprenderem a profissão na prática [...]" (TARDIF, 2000, p. 20).

O atual quadro mostra, para Tardif (2000), algumas possibilidades como o diálogo entre os saberes pessoais de professores e alunos e as competências profissionais que cada área de formação é capaz de oferecer. Esse diálogo permite a problematização da própria profissão e de questionamentos que partem da compreensão acerca de qual aluno estamos formando ou queremos formar. As práticas pedagógicas ainda devem ser problematizadas em amplos espaços de trocas científicas nos quais seja possível a reflexão e o aprimoramento, aproximando a docência da pesquisa. Trazer a interdisciplinaridade para esse processo

auxiliaria na redução do abismo entre diferentes disciplinas e formações, com a criação de equipes pluricategoriais, pautadas em questionamentos éticos e identitários capazes de contribuir com a elaboração de teorias do ensino e da aprendizagem que permitam a construção democrática dos conhecimentos.

É possível, por outro lado, perceber uma emergência na modificação das práticas profissionais, no que tange à atuação de professores na esfera institucional, na educação superior. Como temos mostrado pelos dados, há a inserção de diferentes sujeitos nestes espaços, mas a inserção não significa a devida inclusão, possível apenas com mecanismos de permanência. Uma das formas de se garantir a permanência é, sem dúvida, garantir apoio material a esses estudantes para que sua dedicação possa se voltar aos estudos e isso se faz com a destinação de recursos financeiros, inegavelmente. Trazemos aqui outro elemento que permite a inclusão, bem como a permanência, que parte da atuação docente na construção de diálogos libertadores, críticos e emancipatórios com esses estudantes, dotando-os de capacidades para exprimirem suas identidades e questionarem os ditames sociais que regem hierarquias e condicionamentos.

A educação superior está majoritariamente inserida em uma lógica reprodutivista que dificulta esse diálogo que poderia promover a politização de seus agentes, docentes e discentes. Finalizamos a seção abordando as contribuições de Maher (2007) que enfatiza a construção de políticas

universitárias que agreguem aos seus processos a diversidade linguística e cultural trazida pelos diferentes sujeitos que compõem as instituições. Para a autora:

[...] não basta as minorias brasileiras [...] terem consciência de seus direitos para que o cenário de opressão linguístico-cultural em que vivem seja, na prática, no varejo, no cotidiano, modificado. Daí o meu desconforto com o modo como o termo empoderamento vem sendo, em muitas situações, utilizado. Creio que os termos politização ou fortalecimento político dos grupos sociais destituídos de poder traduzem melhor o que buscamos com nossas pesquisas e ações educativas. Porque o empoderamento de grupos minoritários é, parece-me, decorrência de três cursos de ação: (1) de sua politização; (2) do estabelecimento de legislações a eles favoráveis; e (3) da educação do seu entorno para o respeito à diferença. A politização é apenas um dos alicerces – um alicerce absolutamente necessário, mas não suficiente –, quando se pensa a arquitetura de projetos emancipatórios para eles voltados. Sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente, estou convencida de que os grupos que estão à margem do mainstream não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania (MAHER, 2007, p. 257-258).

É por esse motivo que as investidas pedagógicas, bem como as pesquisas que enfocam as práticas educativas devem priorizar as contribuições dos grupos minoritários

presentes nestes espaços, buscando a colaboração efetiva e o empoderamento desses grupos, capaz de promover novas epistemologias que os integrem. Assim, a interculturalidade deve ser vista como um esteio fundamental na atuação docente, contribuindo para a própria existência dessas instituições.

Considerações Finais

Como defendemos no início deste artigo, nossa intenção foi mostrar que no Brasil há uma intensa política de inserção de diferentes grupos minoritários socialmente na Educação Superior, sob o discurso de inclusão e consideração efetiva desses grupos. Os dados do Censo da Educação Superior mostram que inserir não significa incluir, uma vez que os níveis de desistência desses sujeitos se encontram em vertiginoso aumento. É por esse motivo que vemos como um dos principais problemas as dificuldades financeiras encontradas pelos estudantes para se manterem nos cursos como causas da evasão, mas não apenas isto. Entendida historicamente sob um viés elitista, as universidades devem contribuir de forma positiva para a construção e transformação social, dialogando com esses diferentes sujeitos, tornando-se capazes de contribuir para a politização desses grupos e busca pelo reconhecimento cultural e identitário.

Ressaltamos que a formação de professores tem responsabilidade direta no desenvolvimento das

Por uma nova universidade? Interculturalidade e diversidade nas relações...

Paula Aparecida Diniz Gomides • Gilcinei Teodoro Carvalho

capacidades individuais e coletivas desses sujeitos. Mas, para isso, é preciso que os professores busquem relações que realmente agreguem ao processo educativo, construídas 'com' e não 'versus' os alunos, considerando sua potencialidade na redução de desigualdades históricas e que tanto ainda repercutem na reprodução de preconceitos e estigmas que pautam nossa sociedade atualmente. Cabe a defesa do diálogo com as diferenças sob o aspecto intercultural para a construção de uma nova universidade mais responsiva e integrada ao nosso tempo.

Referências

- ALMEIDA, M. I. DE; PIMENTA, S. G.; PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA – VALORIZANDO O ENSINO E A DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE. **REVISTA PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO**, 2014, 27(2), pp. 7-31.
- BRASIL. **DECRETO N. 6.096 DE 24 DE ABRIL DE 2007**. INSTITUI O PROGRAMA DE APOIO A PLANOS DE REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS - REUNI. 2007.
- BRASIL. **LEI N. 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. 2012.
- CANAU, V. M. DIREITOS HUMANOS, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE: AS TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIFERENÇA. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, 13(37), 45-56. 2008.
- FREIRE, P. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. SÃO PAULO: PAZ E TERRA, 2004.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. DESIGUALDADES SOCIAIS POR COR OU RAÇA NO BRASIL. **ESTUDOS E PESQUISAS. INFORMAÇÃO DEMOGRÁFICA E SOCIOECONÔMICA**, n. 41.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2019. **DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS**.
- LILLIS, T. "WHOSE COMMON SENSE"? ESSAYIST LITERACY AND THE INSTITUTIONAL PRACTICE OF MYSTERY. *IN*: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (ORGS.). **STUDENTS WRITING IN THE UNIVERSITY: CULTURAL AND EPISTEMOLOGICAL ISSUES**. AMSTERDAM: JOHN BENJAMINS, p. 127-140, 1999.
- MAHER, T. M. A EDUCAÇÃO DO ENTORNO PARA A INTERCULTURALIDADE E O PLURILINGUISMO. *IN*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (ORGS.). **LINGUÍSTICA APLICADA: SUAS FACES E INTERFACES**. CAMPINAS, SP: MERCADO DE LETRAS, 2007, p. 255-270.
- MIGNOLO, W. D. **THE DARKER SIDE OF WESTERN MODERNITY: GLOBAL FUTURES, DECOLONIAL OPTIONS**. DURHAM/LONDON: DUKE UNIVERSITY PRESS, 2011.

OLIVEIRA, M. D. A. DE; MELO-SILVA, L. L. ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: A INFLUÊNCIA DAS VARIÁVEIS SOCIOECONÔMICAS E CULTURAIS NA CARREIRA. **REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL** - SP, v. 14, n. 1. 2010.

TARDIF, M. SABERES PROFISSIONAIS DOS PROFESSORES E CONHECIMENTOS UNIVERSITÁRIOS ELEMENTOS PARA UMA EPISTEMOLOGIA DA PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES E SUAS CONSEQUÊNCIAS EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, n. 13. 2000.

VALLESCAR PALANCA, D. CONSIDERACIONES SOBRE LA INTERCULTURALIDAD Y LA EDUCACIÓN. IN.: HEISE, M. **INTERCULTURALIDAD, CREACIÓN DE UN CONCEPTO Y DESARROLLO DE UNA ACTITUD**. PROGRAMA FORTE-PE - MINEDUC, PERÚ: INVERSIONES HATUEY S.A.C., 2001. pp. 115-136.

WALSH, C. **INTERCULTURALIDAD EN LA EDUCACIÓN**. PROGRAMA FORTE-PE. MINISTERIO DE EDUCACIÓN. LIMA. 2001, p.3-11.

WALSH, C. INTERCULTURALIDAD CRÍTICA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL. IN.: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **CONSTRUYENDO INTERCULTURALIDAD CRÍTICA**. LA PAZ: III-CAB, 2010, p. 75-96.

ZABALA, A. **A PRÁTICA EDUCATIVA: COMO ENSINAR**. PORTO ALEGRE: ARTMED, 2002.

ZAGO, N. DO ACESSO À PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: PERCURSOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE PERCURSOS DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE CAMADAS POPULARES CAMADAS POPULARES. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO** V. 11 n. 32. 2006.