

DO SUL GEOGRÁFICO AO SUL EPISTEMOLÓGICO: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI



Vol. 13 Número Especial

Jul/Dez. 2017

Ahead of Print

FROM GEOGRAPHICAL SOUTH TO EPISTEMOLOGICAL SOUTH: REFLECTIONS ON THE POST GRADUATION PROGRAM OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF CARIRI

Verônica Salgueiro do Nascimento¹

Lúcia Rabello de Castro²

Nara Maria Forte Diogo Rocha³

Domingos Arthur Feitosa Petrola⁴

RESUMO: Estabelecendo um diálogo entre a Educação Dialógica de Paulo Freire e as Epistemologias do Sul apresenta-se discussão a respeito da expansão universitária para o interior do Estado do Ceará, nordeste Brasileiro. É discutida a construção de um Programa de Pós-Graduação que focaliza o Desenvolvimento Sustentável no sertão cearense como pretexto para tematizar possíveis resistências dentro do paradigma emergente. A metodologia adotada alinha-se com o referencial da pesquisa qualitativa, a partir da experiência de Grupos Focais e de entrevistas em profundidade com a utilização de um roteiro semiestruturado. Dos resultados encontrados, observa-se que o pensamento freiriano comparece na identificação dos inéditos viáveis como os pontos de tensionamento possíveis a serem experimentados na construção de uma Universidade que se volte para a realidade local e que, assim produz saberes válidos. Conclui-se que a leitura dialógica da construção do conhecimento que Freire propõe apresenta-se como diretriz a ser adotada para uma aproximação do horizonte utópico da transformação social e da própria universidade.

PALAVRAS-CHAVE: Universidade, Inédito-Viável, Desenvolvimento Local Sustentável

¹Doutora em Educação. Professora do curso de Gestão de Políticas Públicas do Departamento de Economia Doméstica e do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (UFC). vesalgueiro@gmail.com

²Doutora em Psicologia. Professora do Instituto de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). ircastro@infolink.com.br

³Doutora em Educação. Professora do curso de Psicologia (Campus Sobral) da Universidade Federal do Ceará (UFC). arthurfpetrola@gmail.com

⁴Psicólogo. Doutorando em Psicologia (UFC). Mestre em Desenvolvimento Regional Sustentável (UFC). Professor Substituto do curso de Psicologia da Universidade Estadual do Ceará (UECE). arthurfpetrola@gmail.com

ABSTRACT: Establishing a dialogue between the Paulo Freire's Dialogic Education and the South Epistemologies this article presents a discussion about university expansion at Ceara State, in northeast Brazil. It is discussed the construction of a Post Graduate Program which focuses Sustainable development at hinterland as a pretext to thematize possible resistance within the emerging paradigm. The methodology used is aligned with the reference of qualitative research, through the experience of Focal Groups and in-depth interview with a semi structured guide. The results found, it was observed that the Freirian thinking attends in identifying untested feasibility as possible points of tension to be experienced in building a University that turns back to the local reality and thus produces valid knowledge. We conclude that the dialogic reading of the knowledge construction that Freire proposes is presented as a guideline to be adopted for an approximation of the utopian horizon of social transformation and the university itself.

KEYWORDS: university; Untested feasibility, Local Sustainable Development.

Introdução

O contexto dessa pesquisa enfoca a construção de um Programa de Pós-Graduação interdisciplinar na Universidade Federal do Cariri (UFCA) que tem como tema central o Desenvolvimento Sustentável no sertão cearense como pretexto para tematizar possíveis resistências dentro do que foi caracterizado no âmbito do paradigma emergente (SANTOS, 2010), aproximando os conhecimentos científico-naturais dos sociais, entendendo o saber como local e total, e também como autoconhecimento. Para dialogar sobre suas experiências de formação convidamos os egressos da primeira turma do mestrado para o palco da pesquisa. Nesse contexto de criação e superação importantes atores estão em cena.

Importa salientar que a UFCA originariamente é concebida, em 2006, como Campus Avançado da Universidade Federal do Ceará (UFC), localizando-se na microrregião do Cariri do estado do Ceará, na mesorregião Sul cearense. A criação decorre da articulação e fomento da política de interiorização universitária através do Programa de Expansão do Sistema Federal de Educação Superior, contando a princípio com cinco cursos de graduação inicialmente: Filosofia, Biblioteconomia, Agronomia, Administração e Engenharia Civil. No entanto, em 2011, iniciou-se a tramitação do Projeto de Lei 2.2008/11 que criaria a Universidade Federal do Cariri, com sede na cidade de Juazeiro do Norte-CE, garantindo sua autonomia administrativa e acadêmica (BARRETO; NASCIMENTO; CHACON, 2012).

Já o Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional Sustentável (PRODER) tem sua história iniciada ainda em 2010, após a criação do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação do Semiárido (CPPS), e que objetivava ser o lócus de ação e pesquisa de todos os programas de pós-graduação que viessem a ser constituídos dentro da universidade.

Na busca da justificativa para um Programa na área de Desenvolvimento Regional Sustentável, foi necessário pensar na multidimensionalidade da região, e estabelecer quais valores deveriam ser condutores do processo, como observaram Chacon, Barreto e Nascimento (2012, p. 189):

Uma região em franca expansão que precisa com urgência de profissionais não apenas tecnicamente bem treinados, mas também conscientes de seus papéis diante da sociedade. Que sejam capazes de assumir de forma responsável a tarefa de contribuir para que o processo de mudanças que ora ocorre seja de fato positivo, traga melhorias para todos, sem destruir riquezas naturais e culturais. Que esse processo de crescimento possa incluir sem excluir, gerando de fato o Desenvolvimento Sustentável da região

Assim sendo, com foco nesse outro modelo de educação universitária, e diante dos propósitos estabelecidos pelo programa, tornou-se imperativo articular uma investigação com o objetivo de registrar e analisar as experiências de formação de pesquisadores, mestres em Desenvolvimento Regional Sustentável, na recém-criada Universidade Federal do Cariri, sistematizando-as através deste texto.

Para o entendimento amplo desta questão, convém demarcar toda a complexidade presente no pensar e fazer Desenvolvimento Sustentável. A princípio, restringiu-se sua compreensão aos aspectos ecológicos e econômicos, no entanto, o termo tem evoluído (CAMARGO, 2003) de forma a envolver aspectos que contemplem a relação de interdependência entre meio ambiente e desenvolvimento humano. Nessa direção, Sachs (2007, p. 22) afirma: “trabalho atualmente com a ideia de desenvolvimento socialmente incluyente, ambientalmente sustentável e economicamente sustentado. Ou seja, um tripé formado por três dimensões básicas da sociedade”.

A ética do desenvolvimento sustentável deve ser a ética do encontro, de enfatizar a necessidade de difundir claramente a real motivação para que se cuide da Terra e de todos os seres vivos, e especialmente do ser humano. Isto é, a necessidade de superação da visão utilitarista e simplista que comandou o progresso da civilização moderna, e a adoção de uma visão ampliada que permita uma mudança essencial de atitude: o homem se vendo como parte de uma espécie, dialogando, com mútua responsabilidade por cada um e por todos e pelo lugar que habita, com respeito à alteridade e à vulnerabilidade de cada ser (CHACON, 2007, p. 129).

Essa ética fornece condições concretas de reflexão, afirmando que as respostas para a crise civilizatório-educacional a serem apresentadas devem ser formuladas coletivamente pelos sujeitos históricos forjados na vocação ontológica de transformação de si e do mundo, fundamentada no inacabamento, na incompletude dos homens e mulheres e na ação-reflexão que estes fazem em prol da libertação. Aqui reside a relação direta com a teoria freireana de Educação, onde a reflexão realizada se faz através do reposicionamento crítico do local do educador-educando e do quefazer educacional que gera autonomia e conscientização (FREIRE, 2005).

Sem isso, ações que não conhecem e não priorizam os saberes e as relações de poder locais, além dos possíveis impactos da distribuição de recursos e poder, estão dando um passo rumo ao ostracismo ou mesmo ao fracasso (SACHS, 2002).

Em consonância, acrescentamos a afirmação de Gadotti (2006, p.114) “Sustentabilidade não tem a ver apenas com a Biologia, a Economia e a Ecologia. Sustentabilidade tem a ver com a relação que mantemos conosco mesmos, com os outros e com a natureza”. De acordo com este posicionamento, acrescentamos que abordar a temática do desenvolvimento sustentável e da sustentabilidade significa discutir sobre o papel do ser humano, da natureza e de suas conexões, “sobre a vida que circula no planeta terra, casa comum da humanidade” (CALOU; NASCIMENTO; SAMPAIO; CHACON, 2013, p.3).

No cenário atual, é inegável que, o debate sobre este termo vem assumindo o centro das atenções. O interesse pelo entendimento deste conceito tem crescido e estabelece palco propício para o diálogo entre vários segmentos da sociedade em geral. No entanto, estamos longe de alcançar “um consenso quanto ao seu real significado, quanto a como implementá-lo e mesmo quanto à possibilidade de sua implementação em âmbito global” (CAMARGO, 2003, p. 15).

Como desdobramento de tal compreensão, percebemos o quão urgente e necessário se faz envolver esforços que possam contribuir para a problematização do termo Desenvolvimento Sustentável. Sobretudo, a partir da pesquisa realizada, pensamos em contribuir com o debate e com a sistematização de novos conhecimentos das realidades

loais e cotidianas. Convidamos os egressos do mestrado para pensar conosco sobre tal temática e convidamos agora o leitor deste artigo para que juntos possamos tornar nosso “o desafio de pensar, expor e ouvir o outro sobre a questão da sustentabilidade” (SORRENTINO, 2011, p.19), reforçando a percepção de que tais reflexões são ancoradas em nossa inserção no tecido social no qual nos encontramos todos envolvidos.

Como parte seguinte do texto, apresentaremos o leque conceitual que fundamentará nossas análises.

O conhecimento do lado de lá

Em texto produzido para intervenção em debate a respeito da reforma universitária no Brasil, Santos (2014) retoma as ideias publicadas em 1995 sobre as crises enfrentadas pela universidade. A crise de hegemonia se dava pelo fato de que a universidade é descentralizada como local de produção de conhecimento, uma vez que não consegue atender às contraditórias exigências provindas da produção de uma cultura elitizada e de conhecimento pragmático. A crise de legitimidade é provocada pelo conflito entre as demandas por democratização do ensino e a restrita regulação dos conhecimentos que tornam este acesso possível. A crise institucional é derivada do embate entre a autonomia universitária e os esforços para submetê-la às lógicas empresariais e de responsabilidade social. A universidade tem lidado com estas crises de modo reativo, acrítico e imediatista.

Anos depois, Santos (2014) verifica que suas previsões a respeito do futuro da universidade infelizmente se realizaram: a crise institucional sobrepõe-se às demais, terminando por desvalorizar os diplomas e por descaracterizar intelectualmente o fazer universitário. Dado que a autonomia universitária é tributária do investimento estatal. Uma vez que o Estado não considera fundamentais seus investimentos em educação, a crise institucional aprofundou-se em diversos países. Seja por que não interessa a ditaduras o exercício e divulgação do conhecimento crítico, seja nos países democráticos que, ao adotarem o neoliberalismo invocaram a necessidade de abertura do mercado, a fragilização da universidade evidenciou-se.

A conversão da educação em mercadoria é flagrante. Santos (2014) aponta que as desigualdades entre as universidades do Norte e do Sul evidenciaram-se tendo em vista a unidirecionalidade da oferta dos serviços educativos no mercado global que transforma os países periféricos em meros consumidores. Nos acordos internacionais dos quais muitos países se veem reféns o benefício mútuo é ausente, como chama a atenção a África do Sul, que denuncia os interesses racistas implicados no mercado global da educação.

Para Santos (2014) a mercantilização do conhecimento científico é apenas versão mais visível das mudanças pelas quais passam a gestão do conhecimento na sociedade atual. O paradigma que separava desenvolvimento tecnológico do conhecimento científico deu lugar a um modo de produção guiado pela aplicabilidade do conhecimento, alterando as relações entre ciência e sociedade. De objeto do estudo científico a sociedade torna-se sujeito deste conhecimento, devido principalmente à democratização do acesso ao ensino universitário por minorias. Assim, o confronto entre diferentes formas de saber pulsa de dentro das universidades dos países multiétnicos e periféricos. Há, portanto, além da pressão mercantilista, a pressão que Santos (2014) chama de hiper-publicista, mas que se prefere aqui chamar de militante.

Frente a este quadro Santos (2014) aponta a “globalização contra-hegemônica da universidade como bem público” (p. 41), urge retomar a educação como um bem público e com isso o acesso dos grupos historicamente excluídos desta deve ser prioritário. Lembra que o projeto universitário está intimamente ligado a um projeto de país. A universidade se construiu no Brasil aliada a um projeto elitista. É preciso, contrapor à globalização neoliberal acordos de reciprocidade e benefício mútuos. Assim a universidade sai de sua paralisia que

tenta em vão blindá-la das pressões externas. É preciso assumir sua posição central no jogo desigual da globalização hegemônica. Para fortalecer sua posição de resistência a este projeto é necessário identificar os atores envolvidos: a Universidade Pública, o Estado Nacional, e os cidadãos organizados.

A posição de defesa do status quo de muitas universidades de países periféricos como o Brasil acaba por torná-las reféns das mesmas forças que querem evitar. Assumindo que é possível protagonizar uma mudança, uma posição de resistência se fortalece. O Estado, ao apoiar ou não estas iniciativas, posiciona-se nesta arena. Os cidadãos organizados que se afastaram da universidade por seu elitismo histórico pode aproximar-se pela legitimidade conferida pelo acesso democrático ao ensino superior, fortalecendo-o no sentido da pluriversidade (SANTOS, 2014, p. 42).

Trabalha-se assim, na direção de outros modos de fazer ciência, mais comprometidos e consequentes com as realidades locais e com as populações que as constroem. É importante, no momento, afirmar concepções de educação que permitam a criatividade e a inquietação frente a situação atual.

Epistemologias do (ao) Sul

Na busca por uma outra orientação para a educação, dialogamos agora com Carvalho (2009) que situa Boaventura Santos como um intelectual contemporâneo que reflete sobre a produção de conhecimento enquanto problemática central do século XXI, mesclando análise teórico-política e reflexão epistemológica. Boaventura Santos (2010), por sua vez, critica o pensamento ocidental como produto da colonialidade, em diálogo com pensadores descoloniais como Quijano (2010), e propõe as Epistemologias do Sul como um paradigma mais abrangente, capaz de lidar com as persistentes problemáticas causadas pelo entendimento ocidental fragmentado e normatizador. O autor caracteriza o pensamento ocidental como abissal, aquele que estabelece um abismo entre polos da realidade, marcando um deles (o colonizado) com a exclusão radical e a inexistência jurídica, de modo a invisibilizar o fato de que o polo visível (colonizador) nele se fundamenta. Neste sentido, se articulam as lógicas da regulação/emancipação e a da apropriação/violência: a regulação é constituída pelos princípios do Estado, da comunidade e do mercado, enquanto a Emancipação se rege pela racionalidade estético-expressiva (artes), instrumental-cognitiva (ciências) e moral-prática (Direito). Esta primeira lógica não encontra possibilidade de aplicação nas colônias, onde opera a apropriação/violência.

Ao fundar a distinção entre humanos e sub-humanos, e, portanto, entre os direitos das pessoas e os direitos das coisas, a lógica da apropriação/violência instaura que “A negação de uma parte da humanidade é sacrificial, na medida em que se constitui como condição para a outra parte da humanidade se afirmar enquanto universal” (SANTOS, 2010, p.39). A apropriação diz respeito aos processos de cooptação, assimilação e incorporação, enquanto a violência significa a destruição estando em relação direta com a expropriação do valor.

Por seu turno, o pensamento pós-abissal é aquele que consegue articular questões do outro lado da linha, que cria uma visão mais abrangente de modo a incluir opressores e oprimidos, sem, contudo, concebê-los a partir das narrativas universais, mas a partir de seus contextos. Portanto, “No nosso tempo, pensar em termos não derivativos significa pensar a partir da perspectiva do outro lado da linha, precisamente, por o outro lado da linha ser do domínio do impensável na modernidade ocidental” (SANTOS, 2010, p.53).

Carvalho (2009) caracteriza eixos analíticos do pensamento de Boaventura Santos, sendo o primeiro deles a ligação capitalismo/colonialismo. A relação colonial sobrevivente ao fim do regime político que lhe deu origem atualiza-se nas relações sociais capitalistas. Assim, a dominação capitalista é relacionada à violência colonial que se

concretiza nas discriminações étnicas, raciais, de gênero, e, complementamos, etárias. O segundo eixo analítico é a caracterização de dois sistemas de dominação do capital colonialista: o sistema de desigualdade e o sistema de exclusão, que gestam respectivamente a inclusão precária e a exclusão das populações consideradas dispensáveis ao capital. O terceiro eixo é a perspectiva emancipatória, traduzida no respeito à igualdade e no reconhecimento da diferença e centrada em identificar aprendizados das vivências da globalização que reinventam modos de participação democrática, de gestão dos recursos naturais, de vivências ampliadas do Direito, dentre outras. Através da metáfora do Sul, Santos (2004) busca os saberes daqueles que, do outro lado da linha imaginária, resistem aos processos de dominação. Assim, sua abordagem “constitutivista” está interessada no conhecimento gestado a partir dessa racionalidade pós-abissal.

Santos (1996) caracteriza a contemporaneidade a partir do conflito e da repetição. Alude a uma teoria do fim da história, que funciona como ideologia dos vencedores na instauração do capitalismo. Suas consequências são a repetição do tempo presente que invalida o passado e orienta o futuro, tendo centralidade na ideia do progresso e da evolução. Os perdedores na implementação da sociedade capitalista – a saber, os países pobres –, não têm esperança perante este quadro, pois a ideia de progresso anula o que lhe deu origem. “Foi assim que a classe operária se viu menos herdeira dos escravos do que como vanguarda dos libertadores” (SANTOS, 1996, p. 16). Cria-se uma ilusão de conformidade, derivada da anestesia perante a dor do outro. As imagens do conflito e dos sofrimentos históricos teriam um caráter desestabilizador por apresentar um passado fruto de escolhas e decisões humanas. A possibilidade de que tais escolhas acontecessem em outra direção não deve ser esquecida, funcionando como impulsionadora da indignação. As ideias centrais do projeto educativo proposto pelo autor são o conflito e o inconformismo. O objetivo é a recuperação da capacidade de afetar-se perante as desigualdades.

Embora compartilhe com os Estudos Culturais e Pós-coloniais premissas como uma visão crítica da linearidade unidirecional e o universalismo da história e considere o heterogêneo e o plural, a metáfora Sul o leva a um compromisso de aprendizado incapaz de ser estabelecido a partir de bases pós-modernas ou pós-estruturalistas apenas. Este compromisso subentende outra metáfora, a arqueológica: “Assim, só se aprende com o Sul na medida em que se concebe este como resistência à dominação Norte e se busca nele o que não foi totalmente desfigurado ou destruído por essa dominação” (SANTOS, 2006, p.30).

A ideia de um Sul como resistência, entendida como a afirmação de si mesmo, perante as tentativas de anulação de que se arma o pensamento abissal, decorre da busca pelo que há de original e ao trabalho arqueológico a partir das ruínas às quais ele se refere. Logo, “As ruínas geram o impulso de reconstrução e permitem-nos imaginar reconstruções muito distintas, mesmo se os materiais para elas não são senão as ruínas e a imaginação” (SANTOS, 2006, p.30-31). Esta tese não está aliada aos esforços desta busca das ruínas no sentido de propor meios de reconstrução da cultura negra, mas visa compreender como funcionam os efeitos da imaginação arqueológica na reconstrução operada pela escola e pelas crianças. Tal compreensão é importante nos tempos de transição societal e de transição epistemológica em que vivemos.

Carvalho (2009) focaliza ainda duas questões centrais na arquitetura analítica de Boaventura Santos, sendo elas: a Experiência Social e Configurações de uma Outra Racionalidade e a Democracia nos Horizontes dos “Socialismos do século XXI”. Como estamos a discutir contribuições do pensamento deste intelectual para a educação, abordaremos mais adiante apenas o primeiro destes pontos, no âmbito da Sociologia das Ausências e da Sociologia das Emergências.

Adiantamos, porém, que se trata de tornar disponível as experiências sociais já

existentes e emergir aquelas experiências possíveis, realizando o trabalho de tradução entre uma e outra. Santos (1996) propõe a hermenêutica diatópica como um modelo a ser aplicado no diálogo intercultural, sendo ela “[...] um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos credíveis e inteligíveis noutra cultura.” (SANTOS, 1996, p.31). Ele alerta para os seguintes pressupostos: cautela com as aspirações universalistas da cultura ocidental, com o relativismo cultural e com a escolha da versão cultural de maior potencial dialógico. Assim, o autor considera que as culturas são heterogêneas e têm valores muitas vezes conflitantes. Sua proposta pauta-se sobretudo no reconhecimento da assimetria entre um modelo hegemônico e o compromisso com um posicionamento contra-hegemônico. O conflito é arma utilizada para desestabilizar visões de mundo que não correspondam ao ideário mais igualitário e justo.

A arena da educação é a dos conflitos em termos de conhecimento. O primeiro conflito, segundo Santos (1996), seria derivado da aplicação do conhecimento. Os sistemas educativos da modernidade ocidental, baseados na ciência do século XIX, já não gozam da credibilidade de outrora, pois os problemas sociais do início daquele período continuam sem solução ou foram agravados. A proposta do autor ancora-se em outro modelo de produção de saber, em oposição direta ao modelo vigente.

Neste modelo alternativo constariam principalmente as questões éticas e o compromisso social, sem horizonte conhecido definido, logo, professores e alunos terão de se tornar exímios nas pedagogias das ausências, ou seja, na imaginação da experiência passada e presente se outras opções tivessem sido tomadas. Só a imaginação das consequências do que nunca existiu poderá desenvolver o espanto e a indignação perante as consequências do que existe. (SANTOS, 1996, p. 23)

A crise do conhecimento na ciência moderna é descrita a partir de outra dicotomia: “conhecimento-como-regulação” versus “conhecimento-como-emancipação” (SANTOS, 1996, p.24). O primeiro pilar refere-se ao percurso hegemônico percorrido do caos (ignorância) à ordem (conhecimento). O segundo diz respeito ao caminho do colonialismo (ignorância) à solidariedade (conhecimento). Como o primeiro percurso é hegemônico, reinterpreta o segundo: o colonialismo é entendido como conhecimento/ordem e a solidariedade como ignorância/caos. Esta interpretação também reorganiza a temporalidade, demonizando o passado, que seria sinônimo de ignorância, e entronizando o futuro como guardião da verdade, o que justificaria o sofrimento do tempo presente.

O projeto pedagógico de Santos (1996, p.25) enfatiza o “conhecimento-como-emancipação” no resgate do passado e da solidariedade por meio da “imaginação arqueológica”, definindo o segundo conflito. O terceiro conflito diz respeito ao reconhecimento do espaço intercultural, questionando as ideias de globalização e de hibridização que escamoteiem a pretensa superioridade da cultura dominante sobre as dominadas. O conflito intercultural promove o questionamento das premissas de cada cultura e deixa entrever sua incompletude.

Educação e o Inédito Viável: Construindo olhares sensíveis

A concepção de educação que assumimos como uma das referências para o presente trabalho se edifica principalmente a partir das contribuições de Paulo Freire (2001). Este autor afirma que a educação “não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo” (FREIRE, 2001, p.96). Extremamente oportuna a alusão do autor à capacidade humana de reinvenção. Abordar essa dimensão provoca uma grande aproximação entre educação e a perspectiva da sustentabilidade. Gadotti (2006, p.114)

afirma que “Sustentabilidade não tem a ver apenas com a Biologia, a Economia e a Ecologia. Sustentabilidade tem a ver com a relação que mantemos conosco mesmos, com os outros e com a natureza”. Ou seja, o aspecto humano e relacional, que Freire traduzia pela vocação do homem de ser mais, precisa ocupar papel central na tarefa educativa e criativa de invenção de um novo mundo. Nessa direção, o citado autor sugere “A pedagogia deveria começar por ensinar sobretudo a ler o mundo (...) porque ele é o nosso primeiro educador” (GADOTTI, 2006, p. 115)

A partir das falas dos entrevistados, apresentamos nossas análises acerca do desafio da formação do pesquisador voltado para ler o mundo e construir olhares sensíveis entendendo que muito ainda está a ser feito e por isto trazemos como conceito inicial o inédito-viável, conceito desenvolvido originalmente por Freire (2005) em sua obra *Pedagogia do Oprimido*. Segundo Ana Freire (2008, p. 234), a categoria encerra em si “toda uma crença no sonho possível e na utopia que virá”. Mas como entender tal ideia na dinâmica da leitura de mundo que Freire (2005) propõe e relacioná-lo ao nosso objeto de estudo, a formação de pesquisadores em Desenvolvimento regional Sustentável?

No cotidiano de nossas vidas encontramos “obstáculos”, barreiras que podem alimentar o sentimento de desânimo e descrédito. Para Freire (2005), as barreiras são consideradas “situações-limite”, e quando uma delas passa a ser percebida criticamente, ou seja quando o ser humano sente-se desafiado pelo tema-problema e não se entrega passivamente à acomodação e ao descaso, este sujeito desenvolve ações, cria novos caminhos para sua resolução ou enfrentamento.

Nesse contexto de atividade e criação, homens e mulheres são convidados a assumir a negação do que é dado, a aceitação dócil do que é posto. Sobretudo, aproximando-se da condição de Ser Mais. Pensando e fazendo criticamente, os temas desafiadores não ficam encobertos, passam a ser um “percebido-destacado” e o sujeito sente-se mobilizado a agir e descobrir o inédito-viável. Ele é algo que o sonho utópico sabe que existe, mas só será conseguido pela prática libertadora (FREIRE, 2011).

Em síntese, podemos afirmar que a construção do inédito-viável resulta do exercício criativo e coletivo alimentado pelo nosso horizonte utópico que nos aproxima do Ser Mais freireano.

Percurso metodológico

A metodologia adotada na pesquisa alinha-se com o referencial da pesquisa qualitativa. Esta se mostra como a mais adequada aos propósitos do presente trabalho. As metodologias qualitativas derivam da convicção de que a ação social é fundamental na configuração da sociedade (HAGUETE, 2000). A abordagem qualitativa responde a questões particulares e preocupa-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ela trabalha com o universo de significados, motivações, crenças e valores, o que corresponde a uma dimensão relacional mais profunda, não apropriada a quantificações.

Inicialmente desenvolvemos alguns encontros com o grupo focal e posteriormente fizemos o registro de informações a partir de entrevistas em profundidade com a utilização de um roteiro semiestruturado. Privilegiaremos neste texto a análise das falas compartilhadas no grupo focal. Tivemos um encontro com nove participantes, sendo sete egressos da primeira turma do mestrado e dois integrantes da terceira turma (funcionaram como observadores e relatores do grupo). Essa atividade aconteceu no primeiro semestre de 2014. O tema inicial para a conversa foi: “o antes e o depois da experiência do mestrado”. Qual o significado da experiência para cada um?

Minayo (2010) caracteriza a técnica do grupo focal como uma entrevista em grupo. Importante destacar a dimensão grupal nessa demarcação metodológica. Nesse contexto

não temos apenas a somatória de um conjunto de participantes como sujeitos de pesquisa, além disto temos a dimensão coletiva que assume importante papel na construção das informações a serem compartilhadas e refletidas.

Dessa forma, a opção por esta técnica grupal se justifica pela intencional valorização da interação grupal que estimula o compartilhar de experiências e a ressignificação do vivido. “O pesquisador tem a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal” (KIND, 2004, p. 126).

Minayo (2010) indica que o roteiro para o grupo focal deve ser suficientemente provocador para permitir que aconteça um debate entusiasmado e participativo e que possa promover condições de aprofundamento do fenômeno investigado. Adotamos a formulação de uma pergunta central acompanhada de alguns itens que, durante a aplicação da técnica, ajudaram na condução do grupo para manutenção do foco. O tema inicial para a conversa foi: “o antes e o depois da experiência do mestrado”. Qual o significado da experiência para cada um?

Com este convite ao diálogo, partimos para um momento coletivo de trocas interessantíssimas. Ressaltamos a importância da participação do sujeito pesquisado na tessitura da pesquisa. Com este exercício dialógico nos foi possível potencializar a voz do pesquisado (sujeito da pesquisa-egressos). Trabalhamos com a compreensão de que a fala é um “elemento que delinea o traçado da história dos homens, mulheres e crianças, e que, portanto, pode destiná-los a convivências mais democráticas ou mais autoritárias” (CASTRO, 2010, p. 21). O compartilhar reflexões em grupo a respeito de experiências reforça o registro democrático em seus processos educativos.

Assinalamos ainda que nos alinhamos com o referencial da pesquisa intervenção. Esta perspectiva teórica reforça que “O 'campo de pesquisa' se constitui a partir e com, a presença do pesquisador” (CASTRO, 2008, p.37). A participação do pesquisador e sua interação com o grupo pesquisado é fator determinante para a construção das interpretações para as falas compartilhadas.

Por último, demarcamos que a análise das falas será feita de acordo a técnica da triangulação dos dados tecida a partir das falas dos pesquisados, do referencial dos autores em foco e das análises dos pesquisadores.

Para caracterização mais detalhada do grupo pesquisado realizamos um levantamento da formação inicial de cada participante. Este levantamento nos revelou que a primeira turma do mestrado possui, no que diz respeito à graduação, um forte traço de interdisciplinaridade. Estão representadas as áreas de Administração, Agronomia, Arquitetura, Enfermagem, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Pedagogia, Recursos Hídricos, dentre outras. Observamos que os alunos ressaltam a importância desse aspecto como diferencial do curso e passaram a buscar a troca de saberes e a construção compartilhada de novos saberes. O grupo iniciou seu processo de formação no primeiro semestre de 2011 e todos já defenderam suas dissertações.

No contexto do grupo pesquisado, um dado a ser ressaltado, refere-se ao fato de que todos os egressos são oriundos da própria região do Cariri. A maior parte fez sua graduação fora da região e os ex-alunos demonstram grande entusiasmo por terem o meio de estarem se capacitando em sua região de origem. Ressaltamos a oportunidade que esses sujeitos estão tendo de permanecerem em seus sítios. De acordo com Zaoual (2008, p. 86), sítio é entendido como espaço simbólico de pertencimento, entendido ante de tudo como uma pátria imaginária, ou seja, entidade imaterial. É também compreendido como patrimônio coletivo que estabelece sua concretude no espaço de convivência entre os atores. Vejamos então a discussão dos achados.

Reflexões sobre o programa: a voz dos egressos

Na perspectiva das falas compartilhadas no grupo focal, nos deparamos com a visível situação de que a experiência de formação do mestrado foi um divisor de águas para muitos dos participantes. “Quando entrei no mestrado não tinha consciência da importância que seria o mestrado para os rumos da minha vida profissional” (participante 1). Mas qual seria esta importância? Tivemos algumas pistas para entender melhor em que consiste tal relevância.

O participante 1 continua seu relato e afirma “gostaria de enaltecer o caráter interdisciplinar que o mestrado oferece”. Como anteriormente descrito, o programa de mestrado é interdisciplinar, são várias as modalidades de graduação. Podemos refletir que esta marca da interdisciplinaridade trouxe um diferencial para a formação dos participantes. O participante 2 reafirma esta dimensão em sua fala: “Muito crescimento a partir das trocas interdisciplinares”.

No entanto, dificuldades também foram compartilhadas. Tivemos a posição do mesmo participante que relata: “Sofri preconceito de pessoas de minha área de formação que não entendiam o porquê de minha escolha por um mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável” (participante 2). Essa fala indica que, o reconhecimento da importância da formação inicialmente compartilhada pelo grupo ainda não se estende aos seus pares profissionais. O novo a ser construído (inédito-viável) passa pela construção de uma graduação que também se aproxime de questões interdisciplinares. Um processo de formação que se comprometa com a construção do tipo de conhecimento-emancipação, “buscando superar a ignorância representada pelo colonialismo, busca a solidariedade” (OLIVEIRA, 2008, p.21).

Outro elemento revelado pelo grupo que pode contribuir para a compreensão da importância do mestrado para os participantes é ressaltado na fala da participante 3: “Não apenas a quantidade de assuntos novos, mas a maneira de ver. Poder olhar as coisas com uma nova visão”. O participante 4 reforça “ver o que antes nem percebia”. A superação de uma formação conteudista se faz necessária, posição postulada pela proposta da Educação libertadora elaborada por Freire (2005).

Um depoimento muito revelador de um dos estudantes traduz a importância que o mestrado assume para ele: “Esse mestrado veio para mudar a vida das pessoas, veio para mudar a minha vida”. Os dados apresentados no trabalho de pesquisa de Barreto, Chacon e Nascimento (2012) sobre a expansão do ensino universitário na região do cariri cearense, confirmam a percepção a respeito do aspecto potencial de transformação na vida dos sujeitos universitários comprovando que em sua maioria são oriundos de escola pública. Essa experiência universitária poderá gerar grandes mudanças na vida de cada um, em sua família e na comunidade de onde vem. No início da segunda década do Século XXI, são grandes e complexos os desafios no que diz respeito ao contexto educacional. Muitos são os que depositam sob a educação uma imensa responsabilidade, a de solucionar todos os males da humanidade. Outros, já descrentes, ocupam o lugar de críticos ferrenhos e despotencializam o lugar da educação.

Nesta sistematização, a leitura crítica do mundo é imprescindível, a realidade passa a ser percebida por outras lentes, agora abertas ao diálogo com outras fontes de referência, outros saberes. Algo próximo também ao conceito de Ecologia de Saberes, sistematizado por Santos (2010) que visa romper com a “monocultura do saber e do rigor científico” (SANTOS, 2010, p. 66) e com a desqualificação de outros conhecimentos diversos deste.

Por último, gostaríamos de acrescentar a dimensão de que todo conhecimento é social (SANTOS, 2010) e para o outro. O processo vivenciado pelos egressos indica que foi reforçada a dimensão relacional da sustentabilidade. A fala do participante 5 ressalta “Ser

alegre com o outro, se ver no outro”. A fala do participante 6 também amplia nosso entendimento: “Extrapolando a questão ambiental apenas, incluí todas as dimensões da sustentabilidade. Sustentabilidade das pessoas”. O inédito-viável a ser construído diz respeito também a produção de conhecimentos que superem o reducionismo da competitividade e a marca da exclusão. Algo que edifique toda a simbologia contida na expressão *Ubuntu*.

Quando René Descartes anunciou que existia através de seu pensamento, articulou uma premissa central sobre a qual baseiam-se as visões de mundo e a epistemologia europeias (e euro-americanas) - a de que a mente individual é a fonte do conhecimento e da existência. Em contraste, o ditado africano “Ubuntu”, traduzido para “existir por que nós existimos” afirma que a existência (e o conhecimento) do indivíduo é dependente das relações com os outros. Essas duas perspectivas divergentes representam duas posturas epistemológicas distintas e muitas vezes conflitantes, com as quais o meio acadêmico tem lutado desde meados dos anos 1960 até o final dessa década. Essas duas tradições não são meras questões de “alternativas” ou de “preferências”, mas representam sim uma escolha deliberada entre a hegemonia e a libertação. Essa declaração que reúne termos enfáticos não se destina a polemizar, sua intenção é ser urgente (LADSON-BILLINGS, 2006, p. 260).

Ubuntu significa, segundo Letseka (2012) “um ser humano é um ser humano por causa de outros seres humanos”. Trata-se da antiga cosmovisão africana que compreende valores como respeito, dignidade, humanidade, compartilhar e outros correlatos a estes. Teria a ver ainda com o mútuo entendimento a partir da valorização das diferenças. Estes valores são centrais para a política educacional da África do Sul, segundo Letseka (2012). Waghid e Smeyers (2012) consideram *Ubuntu* como interdependência humana, como uma ética do cuidado. A interdependência tem a ver com a dignidade humana, seu reconhecimento perante o grupo cultural primeiramente e posteriormente com os seres humanos em geral. Compartilhar e se conectar com o grupo é um paradigma para muitas tribos africanas. Citam Desmond Tutu em texto de 1999 (*apud* WHAGHID E SMEYERS, 2012): ser humano é fruto da partilha, da participação e do pertencimento. Este sentimento de abertura e aceitação do outro é fundamentado em uma autoconfiança que segundo Tutu (*idem*) alimenta-se de ser parte de um todo e portanto, não descartável, e diminui quando se depara com a humilhação ou opressão. É uma noção corporificada, derivada da experiência, e não uma abstração. O conceito de *Ubuntu* retrata a cosmovisão africana. “Sou por que somos”, não pode ser deslocado do conceito expandido de alteridade que envolve todos os seres do cosmos, vivos ou não, humanos ou não.

Considerações finais

Nossa intenção ao sistematizar o presente texto foi contribuir com o fortalecimento de posicionamentos problematizadores com relação ao descrédito e a desesperança que vem sendo expressados de modo acentuado na atualidade. Tal predomínio vem gerando apatia, inércia, indiferença, mantendo a violenta situação de opressão e degradação ambiental. “A crise ambiental é também uma crise de percepção que coloca em dúvida todo o processo civilizatório vivido até aqui.” (CHACON, 2003, p. 66). Desta forma, buscamos renovar percepções que reforcem uma outra via, a da inquietação e da criatividade.

Entendemos que esse cenário de compartilhamento e convivência respeitosa diária sendo incentivada pode produzir um solo fértil para reflexões sobre novas formas de promoção dos aspectos da Liberdade e Desenvolvimento conforme a compreensão de Amartya Sen (2010, p. 19): “Em meio a atual crise, que é reveladora de deficiências históricas estruturais, parece ter chegado a hora de reabrir definitivamente o debate sobre qual mundo

queremos e de aprofundá-lo ao máximo”.

Ao expressarem as opiniões sobre o significado da experiência do mestrado para o grupo, os participantes teceram coletivamente a teia de posicionamentos e interrogações que poderá contribuir para o entendimento de importantes aspectos da formação de mestres em Desenvolvimento Regional Sustentável. Sobretudo, ao sistematizar tais reflexões, os educandos produziram o entendimento sobre si, como seres curiosos, inconclusos e potencialmente capazes de falar e de escutar, desenvolvendo um olhar sensível e encontrando-se num lugar de superação de situações-limites e para construção do inédito-viável.

Indicamos como salutar a continuidade e o aprofundamento do diálogo entre os autores de referência deste texto, Boaventura dos Santos e Paulo Freire. Ambos conseguem sistematizar importantes posicionamentos para fortalecer a nossa vocação humana de Ser Mais.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, P.L.; CHACON, S.S.; NASCIMENTO, V.S. Educação e desenvolvimento sustentável: a expansão do ensino superior na região metropolitana do Cariri. **Sustentabilidade em Debate**. Brasília, v.3, n.º 1, p. 117-134, 2012.
- CALOU, R.; NASCIMENTO, V.; SAMPAIO, K.; CHACON, S. Desenvolvimento Sustentável e Cultura de Paz: conceitos passíveis de um processo de ensino e aprendizagem. **Revista Terceiro Incluído**. v.3, n.2, p. 1-10, 2013.
- CAMARGO, A.L.B. **Desenvolvimento Sustentável: dimensões e desafios**. 6ª ed. São Paulo: Papirus, 2003.
- CARVALHO, A.P. **Pensamento de Boaventura de Sousa Santos em Foco: a reinvenção da Emancipação em tempos contemporâneos**. In: SEMINÁRIO DIÁLOGOS JURÍDICOS, 2009, Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Direito, 2009. Disponível em: <>. Acesso em: 15 abr. 2015.
- CASTRO, L.R. Conhecer, transformar (-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: Castro, L.R.; Besset, V.L.(Orgs). **Pesquisa e Intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU, 2008.
- _____. **Falatório: participação e democracia na escola**. Rio de Janeiro: Contracapa/FAPERJ, 2010.
- CHACON, S.S. Reflexões sobre a crise ambiental: uma viagem até suas origens e um encontro com as soluções. **Revista do Centro de Ciências Administrativas**. Fortaleza, v.09. p. 66-75, 2003.
- CHACON, S.S.; BARRETO, P.L.; NASCIMENTO, V.S. Construindo Sonhos no Sertão Cearense: Trajetos do Mestrado em Desenvolvimento Regional Sustentável. **Revista NAU Social**. v.3, n.5, p. 177-199, nov. 2012.
- FREIRE, A.M. Inédito- viável. In: STREK, D. et al. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- _____. Notas explicativas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M. Paulo Freire e a boniteza do sonho de ensinar-e-aprender com sentido. In: SCOCUGLIA, A. **Paulo Freire na História da Educação do Tempo Presente**. Porto: Edições Afrontamento, 2006
- HAGUETTE, T. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- KIND, L. Notas para o trabalho com a técnica grupo focal. **Psicologia em Revista**. Belo

Horizonte, v.10, n.15. p. 124-136, 2004.

LADSON-BILLINGS, G. Discursos racializados e epistemologias étnicas. In: DENZIN, N.K. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LETSEKA, M. In defence of Ubuntu. **Studies in Philosophy and Education**, v.31, n.31, p. 47-60, 2012.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12ªed. São Paulo: Hucitec, 2010.

OLIVEIRA, I.B. **Boaventura e a Educação**. Ramada, Portugal: Edições Pedagogo, 2008.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Editora Cortez, 2010. p.84-130.

SACHS, I. Primeiras intervenções. In: Nascimento, E.P.; Viana, J.N. **Dilemas e desafios do desenvolvimento sustentável no Brasil**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

_____. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SANTOS, B. S. **A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf>>. Acesso em 15 de fev. 2014.

SANTOS, B.S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B.S. ; MENESES, M.P (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEN, A.; KLIKBERG, B. **As pessoas em primeiro lugar**. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SORRENTINO, M. Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta. In: Loureiro, F.B. et al. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

WAGHID, Y.; SMEYERS, P. Reconsidering Ubuntu: On the educational potential of a particular ethic of care. **Educational Philosophy and Theory**, v. 44, n. esp., p. 6–20, 2012.

ZAOUAL, H. **Globalização e diversidade cultural**. São Paulo: Cortez, 2008.

Recebido em: 27/02/2017

Aprovado em: 12/12/2017