

UNIVERSIDADE NO BRASIL, COLONIALIDADE DO SABER E DECOLONIZAÇÃO: OUTRAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO NACIONAL?*

UNIVERSIDAD EN BRASIL, COLONIALIDAD DEL SABER Y DECOLONIZACIÓN: OTRAS PERSPECTIVAS PARA LA EDUCACIÓN NACIONAL?

Larisse Miranda de Brito 1

Resumo: A universidade brasileira, marcada historicamente por um elitismo e pela incidência da colonialidade do saber em seus processos de ensino-aprendizagem, experimenta, a partir de 2003, mudanças que atingem não apenas sua estrutura física, mas também acadêmica. Como resultado disso, surgem propostas inovadoras de cursos em nível de graduação que apontam para uma perspectiva interdisciplinar e intercultural dos processos de ensino. Através da análise documental, esse trabalho propõe compreender as mudanças em curso a partir da experiência de quatro universidades federais brasileiras, pioneiras na proposição de inovações em cursos de graduação. Os resultados da investigação apontam para a relevância dessas transformações no que tange à oferta de cursos inovadores que trazem consigo, não apenas importantes alterações metodológicas, mas, sobretudo, transformações profundas na compreensão da finalidade da educação superior com especial atenção para perspectivas que fortalecem estudos fundamentados na produção intelectual dos povos subalternizados, contribuindo assim para a decolonização dos currículos universitários.

Palavras-Chave: Universidade; Colonialidade do Saber; Descolonização.

Resumen: La universidad brasileña, marcada históricamente por un elitismo y por la incidencia de la colonialidad del saber en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, experimenta, a partir de 2003, cambios que alcanzan no sólo su estructura física, sino también académica. Como resultado, surgen propuestas innovadoras de cursos de graduación que apuntan hacia una perspectiva interdisciplinaria e intercultural de los procesos de enseñanza. A través del análisis documental, este trabajo propone comprender los cambios en curso a partir de la experiencia de cuatro universidades federales brasileñas, pioneras en la proposición de innovaciones en cursos de graduación. Los resultados de la investigación apuntan a la relevancia de esas transformaciones en lo que se refiere a la oferta de cursos innovadores que traen consigo, no sólo importantes alteraciones metodológicas, sino, sobre todo, transformaciones profundas en la comprensión de la finalidad de la educación superior con especial atención a perspectivas que fortalecen estudios fundamentados en la producción intelectual de los pueblos subalternizados, contribuyendo así a la decolonización de los currículos universitarios.

Palabras-Clave: Universidad; Colonialidad del Saber; Descolonización.

Doutoranda em Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). 1
Assistente Social. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa FORMACCE em Aberto (UFBA). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Observatório da Vida Estudantil (UFBA/UFRB). Professora do Curso de Serviço Social do Centro Universitário Maurício de Nassau. E-mail: britolarisse@gmail.com

*Esse texto contém partes da dissertação de mestrado produzida pela autora no ano de 2015, para mais detalhes, consultar referências finais. O artigo foi apresentado como trabalho final do Curso promovido pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) no ano de 2017 à 2018: "Pensamiento y luchas situadas: para una cartografía del sur".

Introdução

O tema proposto resulta dos desdobramentos da pesquisa, Novas Rotas para o Ensino Superior no Brasil: os bacharelados interdisciplinares na UFRB, desenvolvida entre os anos de 2013 e 2015, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade (PPGEISU/UFBA). Seus resultados apontam que o surgimento e a expansão de instituições universitárias no Brasil, associam-se aos interesses das elites nacionais. Nossas universidades se caracterizam por um forte traço elitista e eurocêntrico que resultou em um aprofundamento da colonialidade do saber entre nós. Através dessa pesquisa, foi possível observar mudanças significativas entre os anos de 2003 e 2016, quando surgem políticas públicas interessadas em interiorizar, expandir e reestruturar física e academicamente nossas instituições universitárias, além de promover a massificação das matrículas através do incentivo ao ingresso de jovens pobres egressos de escolas públicas, negros e indígenas a esse ambiente educacional. O surgimento de instituições, entre 2005 e 2013, que admitem em sua missão, estabelecer uma relação profícua entre os saberes das comunidades onde se localizam e o conhecimento científico, é indicativo dessas transformações.

Para esse estudo, o que proponho é conhecer as novas propostas de cursos das Universidades Federais do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Sul da Bahia (UFSB), da Integração Latino-americana (UNILA) e da Integração Luso-afrobrasileira (UNILAB), e seus desenhos curriculares. A realização dessa investigação utilizou-se da análise documental como principal método para a produção de dados. A intenção foi conhecer os dispositivos institucionais que anunciam transformações na oferta de cursos de graduação. Assim, privilegiou-se a análise dos Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos cursos com foco na disposição dos componentes curriculares (CC) e no ementário indicado. O entendimento que se têm é que disciplinas e ou componentes curriculares e suas respectivas referências bibliográficas revelam os dispositivos de poder presentes no momento da estruturação desses cursos.

A escolha dos cursos se deu a partir da compreensão das inovações que eles propõem no cenário educacional brasileiro, no caso da UFSB priorizou-se o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, na UNILAB a análise se concentrou no curso de Bacharelado em Humanidades, na UFRB foi escolhido o curso de Bacharelado Interdisciplinar em Linguagens, Cultura e Tecnologias (BICULT) e na UNILA o curso de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-americana.

Na primeira parte do trabalho, apresento um debate contundente sobre universidade, colonialidade do saber e decolonização com o intuito de aprofundar o conhecimento acerca da imposição sócio-política-cultural-econômica estabelecida através do colonialismo e aprofundada a partir do *continuum* do poder colonial através da colonialidade do poder/saber e Ser. No segundo momento faço uma discussão acerca do contexto de surgimento e do cenário atual das universidades brasileiras, no sentido de compreender tanto o aprofundamento da colonialidade do saber em nossas instituições quanto as iniciativas que apontam para um rompimento com esse processo. Por último, trago a análise dos documentos e minhas impressões sobre o tema proposto.

Universidade, colonialidade do saber e decolonização

O colonialismo europeu iniciado entre os séculos XVI e XVII utilizou-se amplamente da imposição da “cultura europeia” como modelo a ser seguido pelos demais povos. O conjunto de regras/normas sociais estabelecidos para regulamentar a vida cotidiana e a macro política internacional, atuou a partir do domínio do homem branco europeu e do extermínio do aparato simbólico/cultural dos demais povos. Utilizou-se “máscaras ideológicas” que pretendiam justificar a supremacia dos colonizadores sobre os povos colonizados. Esse processo, contou com a utilização da ciência moderna como parâmetro para estabelecer verdades incontestáveis.

A partir disso, os conhecimentos dos povos não-europeus experimentaram um franco processo de repressão que ocasionou na quase extinção de algumas comunidades indígenas e negras e, junto com elas, seus modos de interpretar o mundo. A proibição do uso de línguas nativas, o estabelecimento das línguas oficiais e a hegemonia da escrita ilustram bem esse processo. De acordo com Santos (2004a; 2017b), a modernidade europeia produziu uma divisão sócio-cognitiva, uma espécie de **linha abissal** que desenvolveu modos de sociabilidades “metropolitanas e coloniais”.

Através da linha abissal constrói-se a identidade “do outro” negando sua condição humana

e propondo um receituário eurocêntrico para o desenvolvimento dessa humanidade. Assim, os sujeitos colonizados experimentam uma sensação de inexistência e invisibilidade que os conduz a uma busca pela identificação ou inserção nas simbologias e experiências metropolitanas. A produção da subalternização das simbologias e significações dos povos não-brancos, é descrita por Santos (1999) como **racismo epistêmico** que, por sua vez, produziu o **epistemicídio**, através do qual os colonizadores subestimaram ou quase baniram a produção intelectual e coletiva dos povos colonizados, relegando-os a um lugar de primitivismo e/ou exotismo fazendo-os experimentar uma sensação de (in) existência. Por isso, qualquer tentativa de exercício de sua humanidade/criatividade será considerada irracional, não permitindo construir alternativas além da fronteira estabelecida através da ciência moderna.

Liotard (2004) esclarece que os metadiscursos de legitimação da ciência relacionam-se a duas perspectivas centrais: 1) **educação do povo** 2) **progresso moral da humanidade**. A primeira refere-se ao direito de acesso aos benefícios da ciência e da tecnologia, cuja finalidade é a formação técnica-profissional para o desenvolvimento econômico. A segunda está relacionada à formação de sujeitos capazes de educar e, por isso, se estabelece através das tradições humanísticas para que os povos possam atingir um nível de “civilidade satisfatório”. Desse modo, é possível notar que **a ciência será legitimada tanto pela capacidade de ofertar educação útil ao progresso, como por educar moralmente os indivíduos a partir dos símbolos e significações da cultura do colonizador, sujeito considerado ideal de civilidade e desenvolvimento**.

Castro-Gómez (2007) destaca que sendo a ciência o saber que legitima o poder do colonizador, a universidade a partir da modernidade, tornou-se o *locus* de sua produção. A instituição estabelece seus serviços através da divisão de áreas de conhecimento e de uma 1) “*estrutura arbórea*” e disciplinar, que contribui para a hierarquização e diferenciação de áreas do saber, 2) criação de limites e fronteiras que impedem a livre circulação de ideias; e 3) sua condição privilegiada, não apenas como *locus* de produção, mas também “*como el núcleo vigilante de esa legitimidade*” (Id.Ibid.,p. 81).

Ainda de acordo com Castro-Gomez (2007), as disciplinas são responsáveis pela seleção de conteúdos e temas úteis que são classificados a partir da naturalização dos cânones modernos. Como dispositivos de poder, esses cânones servem para fixar conhecimentos, torna-os creditáveis e perenes. As faculdades e departamentos, que garantem a estrutura da maior parte das instituições nacionais, refletem os locais onde se refugiam “os detentores do saber” a partir de suas ilhas. Assim, as universidades deixam de ser centros capazes de refletir sobre o conhecimento que produz, tornando-se utilitária naquilo que desenvolve. Para o autor, as funções destinadas à universidade são elementos que fazem parte de heranças coloniais e a inscrevem em uma estrutura triangular que envolve a **colonialidade do ser, do poder e do saber**¹¹.

Esse cenário produziu uma geopolítica do conhecimento que torna a racionalidade científica moderna hegemônica, a “Europa” e, por identificação os EUA, como berço de cultivo, produção e transmissão desses saberes, inscrevendo os demais povos e territórios em posições subalternizadas e marginalizadas (GARCÉS, 2007). Para Mignolo (2007) a Europa e os EUA se constituíram, a partir de então, em fábricas epistemológicas e suas universidades o chão dessa linha de montagem. Diante desse cenário, pensar na perspectiva decolonizadora seria redefinir os rumos da universidade, no sentido de confrontar o poder colonial presente em sua estrutura física e acadêmica.

De acordo com Walsh (2013) o processo decolonizador requer um diálogo contundente com o pensamento indígena e afrodescendente. Nesse caminho, Oliveira e Cadau (2013), alertam que o projeto decolonial requer considerar ao menos três perspectivas 1) **pensamento outro**, 2) **postura crítica de fronteira**, 3) **pedagogia decolonial**. Primeiro, será necessário considerar epistemologias que construam metodologias não extrativistas e orientem para a diversidade nos modos de produção e transmissão de conhecimento (SANTOS, 2017a). A postura crítica de fronteira aponta para os questionamentos e transformações necessárias para o rompimento com a colonialidade

1 As três dimensões da colonialidade relacionam-se com a disseminação do poder colonial em diversos âmbitos da vida. A colonialidade do Ser pode ser compreendida como a colonização do pensamento do indivíduo, para isso o uso da linguagem torna-se instrumento indispensável. A colonialidade do poder refere-se à distinção racial que, de acordo com Aníbal Quijano, define-se como o primeiro marcador de distinção entre dominadores e dominados. A colonialidade do saber, refere-se ao investimento contra os conhecimentos produzidos por povos não-brancos e consequente afirmação da ciência como saber hegemônico.

do ser, do saber e do poder. É preciso ter no horizonte que as relações de poder não se dissolvem, mas há a possibilidade de construir outras conformações pra seu exercício. A pedagogia decolonial parte da noção de interculturalidade crítica que considera projetos de existência, de vida. Para isso, parte politicamente do lugar do subalternizado e dialoga com pensamentos que apontem para alternativas diante da globalização neoliberal e proponham alternativas para o combate a tríade da colonialidade (SANTOS, 2017a; WALSH, [2012?])

Assim, o processo de decolonização requer a convivência entre saberes para o aprofundamento de condições igualitárias de vida. No âmbito da educação superior, isso significa questionar as categorias universalistas da ciência moderna e optar por um “novo” arsenal teórico-crítico para pensar a realidade dos sujeitos subalternizados, intercambiando conhecimentos diversos. No caso do Brasil, isso implica o reconhecimento, por parte das instituições científicas, da negação histórica da contribuição do povo negro e indígena para a formação do pensamento intelectual brasileiro e da tomada de decisão de levar em consideração os contextos socio-históricos-econômicos-culturais dos seus estudantes.

Da colonialidade do saber à decolonização: a necessária promoção da justiça cognitiva nas universidades brasileiras

As universidades ocidentais institucionalizaram e cientificizaram o racismo através do silenciamento intelectual dos povos não-brancos e da produção de teorias que se propunham a explicar a situação subalterna dos povos colonizados a partir de categorias de análises eurocêtricas universalistas. Nesse cenário, a instituição universitária se torna local de produção e exercício do poder colonial. Assim, as universidades latino-americanas foram desenhadas a partir de traços coloniais que remetem ao elitismo e ao genocídio não apenas físico, mas também epistêmico e cultural de povos não-brancos (NASCIMENTO, 2017; SANTOS, 2017).

No Brasil, de acordo com Brito (2015a), o processo de criação de universidades, embora apresente algumas singularidades com relação aos outros países da América Latina, no que se refere ao vínculo com padrões científicos eurocêtricos, seguiu o mesmo receituário. A criação dessas instituições começa a ser pautada no país, apenas a partir 1900. Em sua maioria, as propostas que surgiram resultam de estratégias de grupos de empresários preocupados com o desenvolvimento econômico de seus estados ou por ocasiões que exigiam a existência da instituição, como é o caso do surgimento da Universidade do Rio de Janeiro em 1920². Entretanto, essas universidades funcionavam por curtos períodos, geralmente por falta de recursos financeiros e pela perda de sentido de sua existência.

Apenas em 1934, como resultado da iniciativa de empresários paulistas na tentativa de reconstruir seu prestígio político através da ciência, surgiu a Universidade de São Paulo (USP), considerada por alguns autores como Santos e Almeida-Filho (2011), o primeiro paradigma universitário existente no país. Ao vincular-se aos interesses das elites paulistas, a universidade passa a ser território de manutenção de seus privilégios em detrimento do reconhecimento da necessidade de ampliação de direitos a toda a população. Assim, já na década de 1940, os setores médios³³ da população reivindicavam acesso aos cursos universitários, pois consideravam o ingresso nesse nível de ensino uma importante possibilidade de ascensão social. Isso revela que no imaginário dessa parte da população, o acesso à educação superior era sinônimo de mobilidade de classe, talvez porque a entrada nesse nível de ensino poderia possibilitar o ingresso no funcionalismo público, o que talvez garantisse a mobilidade econômica da família (ADORNO, 1988; CUNHA, 2011).

Entretanto, a questão da ampliação de acesso apenas será considerada pelo governo nacional a partir da década de 1960, quando houve uma política de incentivo por parte do Estado, ao crescimento do setor privado, ao mesmo tempo em que as universidades públicas experimentavam grandes cortes orçamentários, preservando assim, o traço elitista das instituições nacionais. Esse

2 A instituição é identificada por muitos pesquisadores como pioneira, contudo, o fato é que sua criação foi uma resposta à imposição do Rei Balduino da Bélgica que, para participar dos festejos do centenário da independência no país, exigiu a concessão do título de *Doctor honoris causa*, título esse, que só poderia ser emitido por uma universidade (BRITO, 2015, p.36)

3 Aqui nos referimos principalmente aos trabalhadores urbanos.

modelo de expansão persistiu até finais da década de 1990 (NOGUEIRA, 2008).

O Projeto de Lei (PL) 1.332/1983, proposto pelo deputado Abdias do Nascimento, indicava a necessidade de conferir bolsas de estudos a estudantes negros para garantia de sua qualificação profissional e melhores condições de inclusão no sistema capitalista⁴. Essa pode ser considerada como a primeira iniciativa legal de formulação de ações afirmativas no país, contudo a proposta de Abdias foi arquivada e só viria a ser posta em prática alguns anos depois. Durante toda a década de 1990 o Movimento Negro pautou a relevância da questão racial para pensar políticas educacionais mais igualitárias no contexto brasileiro. Entretanto, apenas a partir de 2003, essas reivindicações serão colocadas na pauta do governo nacional, através da adoção de políticas afirmativas.

Em 2003, criou-se o Programa Expandir, destinado a aumentar o número de Instituições Públicas Federais de Ensino Superior (IFES), expandindo-as para o interior dos estados nacionais⁵, e o Sistema de Reserva de Vagas (cotas) para minorias étnico-raciais e estudantes da rede pública de ensino (SANTOS, 2009). Em 2007, o lançamento do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) sinalizava para a necessidade de repensar os parâmetros educacionais das universidades brasileiras, efetivando a interiorização dessas instituições e apontando as direções gerais para transformações curriculares orientadas para um modelo interdisciplinar de ensino-aprendizagem.

Em que pese às críticas ao processo de expansão das universidades, observado até 2016, é possível perceber sua importância para um tímido avanço no que se refere à promoção da justiça social na educação superior brasileira. Além disso, a criação de instituições que se estruturam de modo inovador aponta para o aprofundamento do debate acerca das funções da universidade e sua importância no contexto nacional e internacional. Como fruto desse processo, surgiram: a UFRB (2005), UNILA (2008), UNILAB (2010), UFSB (2013). Essas instituições carregam consigo a particularidade de propor modelos de gestão, administração e formação inovadores que se alinham a perspectivas que questionam o lugar cristalizado da ciência moderna nos processos de aprendizagem.

Desse modo, Maso; Yatim (2014) consideram que as mudanças ocorridas nos últimos anos apontam para um fortalecimento da perspectiva decolonizadora entre as instituições nacionais. Eles tomam a UNILA, criada em através da Lei 12.189/2010, como exemplo desse processo. Para os autores, as inovações curriculares voltadas para a promoção da interdisciplinaridade e de trajetórias formativas menos específicas, somado à busca pelo fortalecimento da integração latino-americana, contando para isso com uma estratégica localização geográfica que permite um intenso intercâmbio cultural, parecem sinalizar para o debate de um projeto de universidade não conformado com a colonialidade do saber persistente em nossas instituições, o que poderia contribuir para um avanço na promoção da justiça cognitiva no país.

No mesmo caminho, é possível considerar que a UFRB instituída através da Lei 11.151/2005, a UNILAB, criada através da Lei 12.289/2010, UFSB, estabelecida através da Lei 12.818/2013, também fazem parte desse processo denominado por Maso e Yatim (2014) como a “refundação da universidade brasileira”. A primeira, além de trazer importantes modificações em sua estrutura física, desde 2009 vêm propondo inovações curriculares profundas, a UNILAB segue o modelo da UNILA ao propor o fortalecimento das políticas educacionais dos países lusófonos, e a UFSB, além da ousada proposta de infraestrutura física e acadêmica, propõe um sincero diálogo com a comunidade que a acolhe no sentido de (re) pensar sua política educacional.

Os trabalhos que abordam as questões que giram em torno da colonialidade do saber, da decolonização e da justiça cognitiva nas universidades brasileiras ainda são escassos. Essa constatação foi possível após consultas ao banco de teses e dissertações da CAPES. Nas buscas foram utilizadas as palavras-chave: colonialidade do saber (CS), decolonização (DC) e justiça cognitiva (JC). A busca pela palavra CS resultou em um total de 952.082, dos quais foram analisados (através da leitura dos resumos) 200 títulos, desses, apenas 15 abordavam o tema referindo-se ao

4 Esse quadro descortina a condição da população negra e, eu acrescentaria indígena e pobre desse país, que dede abolição das formas institucionalizadas de escravismo, foram abandonados à própria sorte

5 No Brasil, até esse período, as instituições de ensino superior se concentravam, geralmente na capital de cada estado, o que dificultava ainda mais o acesso de jovens provenientes do interior do estado que não possuíam recursos para viabilizar sua permanência nessas cidades.

ensino superior em seus diversos aspectos; o resultado para a pesquisa com a palavra DC apontou para existência de 16 trabalhos, 4 deles relacionavam com assuntos referentes ao ensino superior; a pesquisa com a palavra-chave JC sinalizou para a existência de 21.268, dos quais analisei 200, também através da leitura dos resumos, desses apenas 7, abordavam o ensino superior e a justiça cognitiva.

A partir da consulta foi possível considerar que nenhum deles se aproximam daquilo que proponho para esse estudo. Nesse sentido, o trabalho possui relevância, não apenas por descortinar aspectos da colonialidade do saber em nossas instituições universitárias, mas sobretudo, por compreender as transformações empreendidas nos últimos anos.

Outras perspectivas para a Educação Nacional?

Como foi supramencionado o surgimento das universidades aqui analisadas faz parte de um processo de expansão e reestruturação das universidades federais brasileiras, iniciado em 2003, com os governos de Luís Inácio Lula da Silva (PT – 2003-2011) e aprofundado pelos governos Dilma Rousseff (PT – 2011 – 2016)⁶⁶. Esse cenário abriu espaço para a proposição de formações inovadoras no âmbito dos cursos de graduação ofertados no país. No contexto do Reforma universitária, iniciada em 2003 e fortalecida em 2007 através do REUNI, houve um franco incentivo do documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) para o surgimento de formações que trouxessem a interdisciplinaridade⁷⁷ como perspectiva. Desse modo, os Bacharelados Interdisciplinares (BI), organizados através do regime de ciclos cuja proposta é articular uma formação flexível generalista à formação específica com finalidade profissionalizante, ganha destaque.

Em 2006, o Professor Naomar Almeida, então reitor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), apresenta o projeto, “Universidade Nova”, que inspirado nas concepções de Anísio Teixeira, propunha a reorganização dos cursos de formação universitária a partir do regime de ciclos, operado através dos Bacharelados Interdisciplinares (BI). Nessa estrutura, o BI compõe a primeira fase da formação superior que terá duração de três anos, nesse período é ofertado um ensino generalista que articula diferentes áreas do conhecimento humano através da interdisciplinaridade. Ao término da primeira etapa, o estudante irá obter o grau de bacharel na grande área de conhecimento que escolheu. Brito (2015a), esclarece que o percurso do aluno é delineado pela escolha que ele irá fazer para compor seu curso, desse modo é preciso que o jovem desenvolva uma reflexão autônoma para que possa fazer escolhas que o encaminharão para a continuação dos seus estudos, seja em programas de pós-graduação ou em cursos de Progressão Linear (CPL)⁸⁸.

Nesse caminho, Almeida Filho ([?], p?) esclarece que as etapas que compõem o BI são: 1) **Formação Geral (FG)**, na qual se concentram disciplinas do campo da filosofia, antropologia, política e cidadania, ecologia, iniciação científica dentre outras; 2) **Formação Diferencial (FD)**, nessa etapa a ênfase dada concentra-se em profissões específicas, assim contribui para a escolha futura do aluno quanto a continuidade dos seus estudos; 3) **Formação Profissional (FP)**, direcionado aos estudantes que conseguiram obter bom desempenho nas etapas anteriores, consiste na formação para o exercício de uma profissão específica ou entrada em cursos de Pós-graduação (ALMEIDA-FILHO, [?]).

Em 2010, o MEC lança os Referenciais Orientadores para Bacharelados Interdisciplinares e Similares⁹. Para Brito (2015a), o documento diferencia de modo precário os dois modelos. Contudo, ela considera que no modelo similar tanto a interdisciplinaridade como os estudos humanísticos perdem centralidade no processo formativo, o que os tornaria arquétipos bastante distintos tendo em vista que a principal inovação do BI concentra-se na interdisciplinaridade e no fortalecimento dos estudos humanísticos em diálogo com as mais variadas áreas do saber. Apesar da resistência da maior parte dos setores acadêmicos à implantação de cursos nesse formato, é possível constatar

6 A presidenta Dilma Rousseff sofreu um golpe de Estado no ano de 2016 que interrompeu o cumprimento do seu mandato. Isso resultou em uma série de retrações orçamentárias no setor educacional, especialmente no nível superior de ensino com destaque para as instituições públicas federais e também estaduais.

7 De acordo com Brito (2015b), o fortalecimento da perspectiva interdisciplinar no Brasil, se deu através da criação de cursos no âmbito da Pós-graduação ainda em 1999. Esse debate chega a graduação em 2005 quando no bojo de sua criação, a Universidade Federal do ABC (UFABC), propõe a criação de Cursos na modalidade de Bacharelados Interdisciplinares nas áreas de Ciência e Tecnologia e Humanidades.

8 Cursos de formação específica que conduzem à profissionalização dos seus estudantes

que houve uma ampliação de sua oferta no período de 2007 à 2015. De acordo com Brito (2015b) até o ano de 2015, pelo menos 18 universidades brasileiras contavam com cursos nessa modalidade, das quais, destacamos a UFRB, a UFSB e a UNILAB.

No caso da UFRB, entre os anos de 2008 e 2009, a instituição já encarava a discussão em torno de inovações na oferta de cursos, assim criou em 2008, um Bacharelado Similar conhecido como Bacharelado em Ciências e Tecnologias (BCET) e, em 2009 seu primeiro Bacharelado Interdisciplinar, o BI em Saúde (BIS), em 2011 cria o Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias (BICULT), centro de análise nesse trabalho.

Criada em 2013, a UFSB trouxe inovações profundas ao radicalizar na organização acadêmica de seus cursos que funcionam inteiramente através do regime de ciclos, assim a instituição nasce com quatro Bacharelados Interdisciplinares concentrados nas áreas de artes, ciências, saúde e humanidades, este último será analisado posteriormente. Em 2016, foi a vez de a UNILAB criar seu BI na área de Humanidades.

A UNILA, apesar de não aderir à criação de cursos na modalidade BI, inovou na proposição de se consolidar como uma universidade que traz em sua missão uma sólida contribuição para a integração dos países latino-americanos. Desse modo, em 2011 a instituição criou o curso de Antropologia- Diversidade cultural latino-americana, tendo a interdisciplinaridade como “eixo central” de sua estrutura.

De acordo com Brito (2015a), a criação do BICULT enfrentou forte oposição de variados setores institucionais da UFRB, contudo a comunidade santo-amarense⁹ foi uma das principais defensoras do projeto. Através da análise do seu PPC, é possível perceber que seu surgimento se deu pela necessidade de consolidar um curso que possuísse “enraizamentos” com a cultura local, assim o documento esclarece que os eixos centrais do currículo concentram-se em um ensino interdisciplinar, flexível, no estabelecimento do diálogo teoria e prática com ênfase nas experiências cotidianas dos sujeitos. Desse modo, a formação ofertada no BICULT compromete-se com:

[...] as lutas e as demandas sociais por educação da Região; com a política de expansão e democratização do acesso, da permanência e da diversidade na educação superior; com a defesa pela qualidade da educação, com ênfase nos aspectos humanos e sociais e com os avanços epistemológicos no campo do currículo e da educação (UFRB, 2011, p.13?).

No que tange ao currículo, notam-se avanços no sentido da oferta de componentes curriculares (CC) inovadores, como: 1) Universidade, Sociedade e Ambiente, 2) Conhecimento, Ciência e Realidade, 3) Diversidades, Cultura e Relações étnico-raciais. As considerações do PPC do curso e a oferta dessas disciplinas parecem indicar um esforço em estabelecer diálogos profundos não apenas entre disciplinas científicas, mas antes e, sobretudo, com a realidade sociocultural do ambiente que abriga o curso. A análise de 22 referências do ementário da bibliografia básica de CC variados do primeiro ciclo assinala que 11 são autores de origem europeia, 3 norte americanos, 6 latino-americanos, com destaque para a região sul e sudeste¹⁰ do Brasil.

O BI em Humanidades da UFSB nasceu em 2014, de acordo com seu PPC, o curso têm o intuito de promover uma educação interdisciplinar na área dos estudos humanísticos que possibilite ao estudante uma formação crítica e cidadã (UFSB, 2016). No que se refere ao currículo, é possível perceber inovações nas propostas de componentes curriculares, como: 1) Universidade e sociedade, 2) Experiência do sensível, 3) Língua, território e sociedade, 4) Universidade e desenvolvimento regional e nacional, 5) Universidade e contexto planetário.

Notadamente, os CC 1; 4 e 5 apontam para a importância de inscrever o papel da universidade nos contextos sociais mais específicos e também gerais, além disso, o componente 2, parece indicar a importância do saber prático adequado à estrutura curricular, já o CC 3 indica

9 Interessante destacar que o Recôncavo da Bahia, região na qual estão localizados os Centros de Ensino da UFRB, é conhecida internacionalmente pela efervescência de suas produções em diversas áreas do saber com destaque para a culinária, a música e a religiosidade africanas.

10 É importante destacar que a região sul e sudeste concentram os maiores índices educacionais e de desenvolvimento econômico. Poderíamos considerar que em termos de produção de conhecimento o sul do Brasil representa o “norte nacional”.

um debate importante sobre processos de exercício de poder que atingem discussões em torno de hegemonias territoriais e linguísticas. A análise do ementário do curso, através da consulta a 22 referências indicadas para diferentes disciplinas apontam que: 10 dos autores são europeus, com destaque para a França, 5 não foi possível identificar a nacionalidade, 8 são de origem latino-americana, desses, 6 são brasileiros. Assim como no caso da UFRB o receituário da concentração de intelectuais pertencente ao sul do país também se apresenta no caso do BIH da UFSB.

Consoante às orientações dos documentos nacionais regulamentados pelo MEC, o Bacharelado em Humanidades da UNILAB nasceu em 2016, com o objetivo de promover o ensino interdisciplinar que articule solidamente as dimensões de ensino, pesquisa e extensão. O curso pretende “formar profissionais tanto capazes de pensar e de agir frente aos problemas da sociedade quanto aptos a se tornar, no contexto sociocultural no qual estão imersos, agentes de produção e difusão do saber social” (UNILAB, 2016, p. 17). Sua estrutura curricular inova ao trazer os seguintes componentes: 1) Iniciação ao Pensamento Científico; 2) Inserção à Vida Universitária; 3) Colonização e Pensamento Antropológico I e II; 4) Estrutura e Dinâmica das Sociedades Escravistas I e II; 5) Cultura afro-brasileira; 6) Tópicos Interculturais nos Espaços Lusófonos.

O primeiro CC dá conta de uma importante discussão sobre o surgimento e difusão do pensamento científico que, na maior parte das vezes é apresentado ao estudante como único saber verdadeiro, assim o componente auxilia na inscrição sociocultural de nascimento dessa modalidade do saber. O componente 2, pretende auxiliar a inserção do jovem à dinâmica da vida universitária. De acordo com Brito (2015a, p. 124), há no Brasil uma “[...] fragilidade da conexão entre os níveis de ensino, o que dificulta a iniciação dos jovens na cultura universitária.” Os CC 3; 4 e 5 abrem importante debate acerca dos processos colonizadores e sua influência nas dinâmicas da sociedade atual. O CC 6, inova ao propor uma abordagem intercultural de compartilhamento e congregação das culturas lusófonas. No que se refere à bibliografia básica, analisou-se 22 referências de disciplinas diversas das quais: 3 têm origem não identificada, 8 são latino-americanos, sendo que, 7 são autores brasileiros de regiões diversas, 4 são europeus, 1 é palestino, 2 são norte americanos e 3 são africanos.

No caso da UNILA, apresentamos o curso de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-americana, de acordo com o PPC do curso seu objetivo se relaciona com os “[...] propósitos latino-americanistas da Universidade [...] focado na formação de profissionais e pesquisadores atentos às temáticas relativas aos processos de dependência e da história colonial, à teoria pós-colonial, à exclusão decorrente das hierarquias sociais, aos movimentos sociais e aos processos de cidadania” (UNILA, 2013, p.3). O curso, assim como àqueles apresentados anteriormente, tem a interdisciplinaridade como eixo central e pretende ofertar aos alunos “[...] os pressupostos da ciência antropológica em interface com outros saberes, possibilitando uma formação especializada e, ao mesmo tempo, integrada às outras áreas” (UNILA, 2013, p.4).

É possível constatar algumas inovações importantes no que se refere aos componentes curriculares ofertados: 1) Fundamentos de América Latina I, II e III, 2) Pensamento Antropológico na América Latina, 3) Etnologia Indígena, 4) Cultura e Poder, 5) Introdução ao Pensamento Científico, 6) Diversidade Cultural e Interculturalidade, 7) Etnografia das Populações Rurais, 8) Geografia Política e Geopolítica: Território e Poder. Os CC 1 e 2, apontam para uma sólida preocupação com os processos sócio-político-culturais e intelectuais produzidos no contexto latino americano, o componente 5, assim como no caso da UNILAB, aponta para um debate mais profundo e contextualizado do surgimento e difusão do pensamento científico.

É possível constatar os componentes 3, 4, 6, 7 e 8, concentram seus esforços em estabelecer um debate profícuo quanto a diversidade cultural, a necessária promoção da interculturalidade, com ênfase em metodologias inovadoras que compartilham, mas não se submetem ao método científico hegemônico. Sobre o ementário do curso, foram analisadas 22 referências, quanto à sua nacionalidade os autores se dividem em: 9 latino-americanos, sendo que 5 são brasileiros, 8 europeus, 3 de origem não identificada e 2 norte-americanos.

O conceito de interdisciplinaridade presente nos cursos analisados aponta para a compreensão da existência de outras formas de produção de conhecimento além do formato científico moderno. Nesse caminho, concorda-se com Brito; *et. all.* (2017), para quem a perspectiva interdisciplinar deve estabelecer um sólido diálogo com a perspectiva intercultural no sentido de

criar “interepistemologias” (WALSH, 2013) que contribuam para a produção de um conhecimento sociocultural e geograficamente inscrito, capaz de motivar e impactar os estudantes acerca de suas próprias realidades. Diante do quadro desenhado ao longo desse trabalho, é importante salientar que no contexto das instituições analisadas apenas a UNILAB traz de modo mais acentuado uma discussão da cultura afro-brasileira com destaque para intelectuais africanos em seu ementário. Desse modo, podemos considerar, de acordo com as ideias de Walsh (2013), que essa instituição avança e aprofunda ainda mais o estabelecimento da perspectiva decolonizadora em seu ambiente educacional.

Considerações finais

Na contramão de outros países da América Latina, o ineditismo de estudos desse tipo entre estudiosos brasileiros indica a urgência de tratar o tema com a importância que ele sugere no sentido de fortalecer a(s) identidade(s) nacionali(s) em um mundo cada vez mais imerso na tentativa de homogeneização das culturas através da globalização imperialista euro-estadunidense.

No que se refere aos cursos analisados ao longo desse trabalho, não seria equivocado considerar que a introdução de modo mais contundente de referenciais latino-americanos e afro-indígenas possibilitaria uma adesão mais acentuada a processos decolonizadores, especialmente quando se trata do BICULT/UFRB e do BIH/UFSB. Avalia-se que apesar de avançar nos debates consoantes ao papel da os cursos parecem apresentar pouca adesão à discussão étnico-racial indígena e afro centrada.

Na contramão desse processo, o BH/UNILAB avança nos debates em torno da escravização e colonização como processos incontornáveis para compreendermos a realidade dos povos subalternizados. Além disso, apresenta também avanços no que se refere à promoção do ensino intercultural. É importante destacar que seu ementário apresenta uma maior diversidade no que toca à nacionalidade dos autores. No mesmo caminho, o curso de Antropologia – Diversidade Cultural Latino-americana/UNILA, avança no sentido de aprofundar nossos conhecimentos desde referenciais latino-americanos, embora apresente alguma fragilidade na indicação de referenciais afro e indígena centrados.

Longe de incorrer em cristalizações a partir das origens nacionais dos autores propostos nos ementários dos cursos, é preciso que estejamos atentos às disparidades que os números apresentam afinal combater a colonialidade do saber é também dar ênfase à produção intelectual de autores que não pertencem aos centros hegemônicos de produção do saber.

De todo modo, é possível considerar ainda que, como dispositivos de poder, os componentes curriculares propostos pelos cursos analisados apontam para mudanças fundamentais na compreensão corrente no país acerca do ensino universitário, ampliando seu escopo para além dos horizontes profissionais e sinalizando para uma sincera tentativa de decolonizar seus currículos.

Referências

ADORNO, S. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Trad.: Bruno Magne. Porto Alegre: Artemed, 2000.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: Eliane Marta Teixeira Lopes; et. al. (org.) **500 anos de Educação no Brasil**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 151-204.

LYOTARD, J. F. **A Condição Pós-moderna**. Trad.: Ricardo Corrêa Barbosa. 8 ed. Rio de Janeiro: José Olympo, 2004.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no Século XXI: por uma Universidade Nova**. 3 ed.

São Paulo: Cortez, 2011.

BRITO, L. M. Para onde caminham os currículos na universidade brasileira? Apontamentos sobre a evolução da perspectiva interdisciplinar. In: Gerorgina Gonçalves dos Santos; Sônia Maria Rocha Sampaio; Ava Carvalho (Orgs.) Observatório da Vida Estudantil: avaliação e qualidade no ensino superior. Salvador: EDUFBA, 2015b, p. 147-166

____; et all. **Perspectivas Interdisciplinares e Horizontes Interculturais na Formação Universitária.** In: Gerorgina Gonçalves dos Santos; Sônia Maria Rocha Sampaio; Ava Carvalho (Orgs.) Observatório da Vida Estudantil: dez anos de estudos sobre vida e cultura universitária: percurso e novas perspectivas. Salvador: EDUFBA, 2017

CASTRO-GÓMEZ, S. **Decolonizar la universidad.** La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.79-93.

GARCÉS, Fernando. **Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica.** In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p.79-93.

MIGNOLO, W. D. **El Pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura Um manifesto.** In: Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (compiladores). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, p. 25-47.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. **Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil.** In: WALSH, Catherine (Ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 276 – 306.

SANTOS, B. S.; et. all. **Introdução: para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo.** In: Boaventura de Sousa Santos; et. al. (org.). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Afrontamento, 2004a

MASO, T. F.; YATIM, L. **A (de) colonialidade do saber: uma análise a partir da Universidade Federal da Integração latino-americana.** In: Revista Paidéia, ano 11, n. 16. Belo Horizonte, 2014, p. 31-53.

SANTOS, B. S. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes.** In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 2007, p. 03-46. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004> Acesso em: 22 de agosto de 2017

____. **A construção multicultural da igualdade e da diferença.** Oficina do CES, nº 135, Coimbra, 1999. Disponível em: <<<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>> Acesso em: 20 de junho, 2013.

WALSH, C. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

____. **Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir.** [s. l. ed.] [s. ed] [2012?]

SANTOS, D. T. R. **Epistemologias e Mulheres Negras**. Palestra proferida no Congresso Internacional Epistemologias do Sul: perspectivas críticas. Foz do Iguaçu, 2017.

SANTOS, B, S. **Epistemologias del sur**. Aula inaugural do Curso Internacional Epistemologias do Sul, ofertado pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Publicado em 06 de abril de 2017a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X5e7QPxWrdo&t=5924s>>> Acesso em 20 de abril de 2017. Arquivo pessoal.

_____. **Pensamiento y luchas situadas**: para uma cartografia del sur. Classe um do Curso Internacional Epistemologias do Sul, ofertado pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X5e7QPxWrdo&t=5924s>>> Acesso em: 20 de maio de 2017. Arquivo pessoal.

_____. **Introducción**: las epistemologias del sur. Material do primeiro módulo da Classe inaugural do Curso Epistemologias do Sul, ofertado pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. [2017b?]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=X5e7QPxWrdo&t=5924s>>> Acesso em: 20 de maio de 2017. Arquivo pessoal.

_____. Do Pós-moderno ao Pós-colonial. E para Além de Um e de Outro. In: Conferência de Abertura do Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais: A questão social no novo milênio, VIII, Coimbra. **Anais Eletrônicos**. Coimbra: [s. l. ed.], 2004b. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/misc/Do_pos-moderno_ao_pos-colonial.pdf>> Acesso em: 21 de Outubro, 2014.

BRASIL, Presidência da República. Lei 12.189. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana** – UNILA. Disponível em:<< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12289.htm>>. Acesso em: Dezembro de 2017.

_____. Lei 12.289/2010. **Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira** – UNILAB, de julho de 2010. Disponível em:<< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12289.htm>>. Acesso em: Dezembro de 2017.

_____. Lei 12.81. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Sul da Bahia** – UFESBA, de junho de 2013. Disponível em:<< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12289.htm>>. Acesso em: Dezembro de 2017

_____. Lei nº 11.151. **Dispõe sobre a criação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, de julho de 2005**. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/96514/lei-11151-05>> Acesso em: agosto de 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA (UNILA). Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Antropologia – Diversidade Cultural Latino-Americana. **Foz do Iguaçu: UNILA, 2017**. Disponível em:<<https://www.unila.edu.br/cursos/antropologia#field_hosp_alimen_hotsite-tab>> Acesso em: Junho de 2018

_____. **Matriz Curricular do Curso De Antropologia** – Diversidade Cultural Latino-Americana. [s.l.ed] [s. d.] Disponível em:<< https://www.unila.edu.br/cursos/antropologia#field_hosp_alimen_hotsite-tab>> Acesso em: Junho de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LUSO-AFROBRASILEIRA (UNILAB). **Projeto Pedagógico Curricular Curso de Bacharelado em Humanidades**. Ceará: UNILAB, 2016. Disponível em: << <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2011/11/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular->

do-Curso-de-Bacharelado-em-Humanidades-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>> Acesso em: Junho de 2018

_____. **Dinâmica Curricular.** [s.l.ed] [s. d.] Disponível em:<< <http://www.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2011/11/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Curricular-do-Curso-de-Bacharelado-em-Humanidades-Campi-Liberdade-e-Palmares.pdf>>> Acesso em: Junho de 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA (UFRB). **Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado Interdisciplinar em Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas.** [s.l.ed] [s. d.] Disponível em:<< <https://ufrb.edu.br/portal/component/chronoforms5/?chronoform=vergraduacao&id=6>>> Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Organização Curricular.** [s.l.ed] [s. d.] Disponível em:<< <https://ufrb.edu.br/portal/component/chronoforms5/?chronoform=vergraduacao&id=6>>> Acesso em: Setembro de 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA (UFSB). **Projeto Pedagógico De Curso Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades.** Itabuna / Porto Seguro / Teixeira de Freitas: UFSB, 2016. Disponível em:<< <http://www.ufsb.edu.br/ihaac/images/arquivos/PPC/PPC-BI-Humanidades-2016.pdf>>> Acesso em: Setembro de 2016.

_____. **Componentes Curriculares Obrigatórios e Optativos da Grande Área de Humanidades.** [s.l.ed] [s. d.] Disponível em:<< http://www.ufsb.edu.br/ihaac/images/arquivos/BI_Humanidades/2016.08.02.Ement%C3%A1rio_BI-H.FINAL.pdf>> Acesso em: Setembro de 2016.

BRITO, L. M. **Novas Rotas para o Ensino Superior no Brasil:** os bacharelados interdisciplinares da UFRB: UFBA, 2015, 160p. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade, Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador 2015a.

NOGUEIRA, Jaana Flávia Fernandes. **Reforma da Educação no Governo Lula:** Debate sobre ampliação e democratização do acesso. Brasília: UnB, 2008. 123 p. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas:** a permanência de estudantes negros no ensino superior como política afirmativa. Salvador: UFBA, 2009. 209 p. Tese (Doutorado)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

Recebido em 1 de outubro de 2018.

Aceito em 6 de dezembro de 2019.