



Práxis Educativa (Brasil)

ISSN: 1809-4031

praxeducativa@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Stecanelo, Nilda

Entrevista com Tristan McCowan

Práxis Educativa (Brasil), vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 294-305

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Ponta Grossa, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89450438018>

- ▶ Como citar este artigo
- ▶ Número completo
- ▶ Mais artigos
- ▶ Home da revista no Redalyc



Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Entrevista com Tristan McCowan

Interview with Tristan McCowan

Entrevista con Tristan McCowan

Nilda Stecanelá*



Tristan McCowan é doutor em Educação pela Universidade de Londres e Mestre em Educação e Desenvolvimento Internacional pela mesma instituição. Atua como professor na *UCL Institute of Education*, Londres e, atualmente, desenvolve projetos de pesquisa sobre educação superior em vários países da África e América Latina. Foi coordenador do Mestrado em Educação e Desenvolvimento Internacional entre 2009-2013. É colaborador em vários projetos de pesquisa coordenados por pesquisadores brasileiros, a exemplo da Universidade de Caxias do Sul, Universidade do Vale do Itajaí e Universidade de São Paulo. É editor da revista acadêmica, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. É autor de inúmeros artigos e dos seguintes livros: *Rethinking Citizenship Education* (Continuum, 2009) e *Education as a Human Right* (Bloomsbury, 2014). A mobilização para entrevistar Tristan e disponibilizar o conteúdo da conversa em um periódico brasileiro, vinculado à área da educação, é motivada por vários aspectos.

294

Primeiramente, estão os importantes contributos de suas reflexões e publicações para o debate no âmbito dos direitos humanos, do direito à educação e do direito à aprendizagem transversalizados pela discussão sobre a educação para a cidadania e, mais recentemente, a educação superior.

* Professora da Universidade de Caxias do Sul (UCS). E-mail: <nildastecanelá@gmail.com>.

Em segundo lugar, mas não em menor grau, sublinha o reconhecimento da estreita relação acadêmica que mantém com o Brasil, tanto em momentos de sua própria formação como na pesquisa sobre a educação brasileira.

Por fim, o diálogo oportunizado na entrevista procura *visibilizar a trajetória intelectual* de um pesquisador que tem potencializado o intercâmbio com pesquisadores brasileiros, júniores e sêniores, nos espaços da *UCL* e do *Institute of Education - IOE*, ao mesmo tempo em que atua como colaborador em projetos de pesquisa coordenados por pesquisadores brasileiros e participa, como convidado, em importantes eventos organizados no país.

A entrevista foi realizada no dia 8 de janeiro de 2016, em Londres, num dia de inverno com temperatura amena, considerando-se o padrão para a época do ano, em meio a uma atmosfera de reinício das atividades acadêmicas após o recesso de Natal e Ano Novo.

A entrevista foi gravada em voz, com duração de 62 minutos, realizada na sala de pesquisa de Tristan, situada no *36 Gordon Square*, no bairro de *Bloomsbury*, Londres. A conversa aconteceu durante minha estada no *IOE*, entre fevereiro de 2015 e janeiro de 2016, para realização de Estágio Pós-Doutoral como bolsista CAPES, recebida na instituição como *Honorary Research Associate*, sob a supervisão de Tristan.

Apresentado este contexto, a entrevista envolve oito questões, direcionadas à trajetória intelectual e à experiência acadêmica de Tristan, aos principais conceitos presentes em seus estudos e aos desafios contemporâneos da educação.

Nilda: Tristan, você poderia descrever um pouco da sua trajetória de formação acadêmica e de atuação profissional? Como foi sua experiência docente na Educação Básica? Em que momento o professor formado em Letras decidiu investir na carreira acadêmica? E, como se deu a iniciação da docência e orientação de pesquisas no IOE?

295

Tristan: Bom, primeiro, muito obrigado pela oportunidade de conceder esta entrevista. Minha graduação foi em Letras e nessa graduação eu me especializei em Literatura Latino-americana, Hispano-americana na verdade (não estudei a Literatura brasileira). Como parte deste curso eu tive a oportunidade de viajar pela América Latina e como parte desta viagem também visitei o Brasil e comecei a me interessar bastante pela cultura, pela história, pela política brasileira - foi uma experiência muito gratificante. Quando me formei, passei a exercer a docência e fui professor em algumas partes do mundo, como, por exemplo, na Itália, onde estive no ano de 1996, por seis meses, e na Tanzânia, onde permaneci por um ano, lecionando numa área rural como professor de Ensino Médio. Além disso, fiz formação de professores para a rede pública britânica e fui professor em Londres durante um tempo. Porém, foi um período um pouco frustrante, por causa das minhas preocupações com o Sistema Educacional daqui e do constrangimento bastante forte que senti como professor em relação à ação pedagógica. Então, nesse período da minha juventude, eu me aproximei de duas áreas de grande interesse, de compromisso, de paixão na minha vida: de um lado, a docência e, de outro, as viagens, o desejo de conhecer o mundo, de conhecer outras culturas, de viajar bastante. E essas duas paixões se juntaram de forma feliz no âmbito da Educação Comparada e Internacional, área na qual eu fiz o meu mestrado em 2001. Na verdade, eu fiz esse curso com intuito de ter uma carreira, talvez trabalhando internacionalmente em agências ou em ONGs, com esse tipo de trabalho. Mas, através desse curso, logo comecei a me interessar mais pela parte acadêmica, pela pesquisa e, depois de um período fora, passei para o doutorado e entrei na carreira acadêmica.

Mas, durante esse tempo, também tinha desenvolvido um trabalho no Brasil. Eu comecei trabalhando em uma ONG no Rio de Janeiro, trabalhando com meninos de rua. Foi uma experiência interessante em vários aspectos. Primeiramente pelo trabalho prático, no dia a dia, com projetos educacionais, mas também pela oportunidade de conhecer as formas de trabalhar destas organizações, os pontos positivos e também negativos, as limitações que elas têm. Entre o mestrado e o doutorado, atuei por um ano como bolsista num projeto de pesquisa na UERJ sobre Política educacional latino-americana e foi uma experiência ótima para mim, aprendi bastante sobre o país, sobre a região. Assim, minha ligação com o Brasil, como falei, começou como curiosidade sobre o país e um amor pela música, pela cultura, pelo povo. Mas passou também a ser um interesse acadêmico, porque a educação no Brasil, no meu ponto de vista, é fascinante. Claro que o Sistema educacional tem muitos e grandes desafios, mas ao mesmo tempo é um contexto inovador, de muita experimentação, de muito pensamento teórico interessante, de inovação prática no dia a dia, tudo isso foi uma fonte muito rica para mim. Eu penso que no Brasil, apesar de todas as dificuldades, há ainda um espaço de possibilidades na esfera social, na política e na educacional, onde se faz um trabalho muito vibrante nesse sentido, onde observo que se pode e se faz mesmo a experimentação educacional.

Nilda: E o vínculo com o IOE como aconteceu? Foi na sequência do doutorado?

Tristan: Bom, na verdade eu fiz meu mestrado e doutorado aqui no IOE. Durante o doutorado dei aula em uma universidade nova, chamada *University of Northampton* e depois eu passei no concurso de outra universidade, também de Londres, *Roehampton University*, e passei uns dois anos trabalhando lá. Depois houve uma abertura de vaga aqui e eu voltei para ser professor dessa área específica de Educação e Desenvolvimento Internacional, que basicamente é o estudo de sistemas educacionais na América Latina, África e Ásia, e na esfera de política educacional supranacional.

296

Nilda: E como foi a experiência na Educação Básica, relativamente ao que você referiu ter sido uma experiência não muito positiva na docência no ensino secundário?

Tristan: Bom, ironicamente, eu tive uma experiência muito positiva de docência em um dos países mais pobres do mundo e uma experiência bastante negativa em um dos países mais ricos. Ser professor na Tanzânia foi uma experiência maravilhosa por causa da relação muito rica com os alunos na escola, do sentimento de potencial de transformação que eles tinham através desta experiência pedagógica e do valor que eles davam para educação. Lógico que isso é fruto de um contexto que, na época, foi nos anos 90, somente uns 5% das pessoas frequentavam a escola secundária na Tanzânia, então eram poucos e eram estudantes muito esforçados, com muita imaginação e determinação. Isso tudo mobiliza o professor e há a liberdade para a organização das aulas, o que enriquece muito a experiência docente. Em contraste, em escolas de Londres, em escolas de algumas áreas, eram contextos muito duros e difíceis para trabalhar, com muitos conflitos entre alunos e professores. Talvez fossem coisas possíveis de superar, mas havia uma coisa profunda que eu não acreditava suficientemente para continuar, porque algumas coisas do Sistema Educacional, do currículo nacional e de toda a estrutura em torno disso, contrariavam as minhas crenças nas políticas educacionais. E eu queria sair disso, para poder repensar sobre tudo isso, para poder esclarecer as minhas ideias e pensar uma forma melhor de reformar o sistema ou de criar novos tipos de escola ou de sistemas.

Nilda: Suponho que essas experiências, de certo modo, influenciaram o objeto de pesquisa do mestrado e doutorado, especialmente do doutorado. Você poderia então relatar como aconteceu a construção da tese que foi defendida em 2008 e do livro que apresenta parte das relações que foram estabelecidas na pesquisa e que foi publicado pela Continuum em 2009, sob o título *Rethinking Citizenship Education?* Quais fatores foram determinantes para a aproximação desse objeto central na pesquisa de doutorado?

Tristan: Bom, em parte a tese originou-se de uma preocupação geral com a situação global das injustiças, da alienação que vem do capitalismo contemporâneo. Além disso, um entendimento e uma fé de que a forma de combater isso seria principalmente através da conscientização das pessoas e uma preocupação acerca de que, em muitos lugares do mundo, havia pouca consciência dos efeitos desses processos. Eu acreditava que globalmente as pessoas tinham que passar por essas experiências, por esse processo de conscientização. Então, esse senso esteve na base das minhas preocupações na tese e se juntaram com o interesse especificamente na figura de Paulo Freire, autor que eu tinha começado a estudar durante o meu mestrado. Nessa época eu tive a oportunidade de ir para o Brasil para fazer uma pequena pesquisa sobre as escolas do Movimento Sem Terra, não estudando como um movimento rural especificamente, mas focando no modo como as ideias de Freire eram usadas dentro das escolas. Foi uma experiência fascinante para mim. A tese de doutorado surgiu do interesse em conhecer como se concretizam os ideais políticos dentro da sala de aula e dentro da escola como um todo, como se traduzem ideais e metas políticas em práticas educacionais. Então, esse foco da tese surgiu disso e essas ideias se juntaram com uma conjuntura na Inglaterra, com uma nova matéria que foi introduzida no currículo nacional que se chamava Educação para a Cidadania. Foi uma grande mudança, porque a Inglaterra nunca tinha tido educação cívica dentro do currículo, era uma coisa que se considerava que, talvez, não tivesse lugar nas escolas, era uma coisa para adultos, algo que se fazia, mas sem ter um espaço dedicado para tal. E eu sentia que essa introdução de *Educação para a Cidadania* era uma grande oportunidade para lidar com questões políticas importantes e para aumentar a consciência dos jovens nesses assuntos, mas, ao mesmo tempo, a concepção desta disciplina era bastante restrita. Então, em parte, a tese é uma crítica disso, usando algumas ideias de Freire e outros pensadores para enriquecer essa concepção. Para ser sincero, eu não estou totalmente confortável com a ideia de ‘cidadania’, pois tem um aspecto um pouco conservador em algumas interpretações do conceito. Tem um lado do conceito que é vinculado à ideia de ser membro de um Estado-nação, a relação do indivíduo com o Estado, originalmente Estado-cidade, mas hoje em dia Estado-nação. Porém, há um outro lado do conceito que é mais relacionado à participação política, aos valores e às ações que as pessoas têm na esfera política e meu interesse era justamente na segunda dessas questões. Então, era possível usar outra palavra ao invés de cidadania, na verdade. Meu interesse nesse trabalho foi de pensar em como as pessoas pensam e atuam politicamente. Mas a palavra ‘cidadania’ foi conveniente, na época, em razão dessa introdução no currículo da disciplina de *Educação para a Cidadania* e de poder engajar-me nos debates que aconteciam no país e internacionalmente sobre o assunto. Uma outra justificativa para fazer este trabalho era de que, apesar de haver bastante literatura e trabalhos acadêmicos sobre esse tópico, havia pouco sobre os processos educacionais. Muitas das publicações eram sobre o conceito de cidadania, sobre como se concebe cidadania, o que exatamente é essa cidadania, quais interpretações políticas diferentes ocorrem – o que é um debate relevante e importante. Só que havia um silêncio sobre como se manifestam estas ideias na pedagogia, na educação. E então esse era o foco do meu trabalho, não foi um trabalho completamente prático de como se deveria fazer, mas um trabalho teórico sobre o nexo entre educação, pedagogia e estes conceitos políticos. Então, basicamente, esse foi o intuito, de explorar mais profundamente esses vínculos.

Nilda: Então, de certa forma, o livro e o próprio título, é uma crítica ao conceito e às concepções que determinaram a política educacional de inclusão da Educação para a Cidadania no currículo escolar?

Tristan: Basicamente sim, porque durante muito tempo as pessoas tiveram ideias muito simplistas sobre a educação em relação a objetivos sociais e isso pode ser visto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, isso está em todos os programas de governos, pois sempre tem alguma meta social que se coloca na porta da escola. Costuma-se pensar: “*ah, estamos precisando de coesão social, estamos muito divididos, então vamos pedir para as escolas fazerem algum projeto*”. Ou: “*precisamos reduzir a delinquência, precisamos combater o extremismo ou fortalecer a fraternidade, a compreensão mútua, a visão global*”. Todas estas metas simplesmente são colocadas na escola como se fossem uma coisa simples de ser desenvolvida. Ainda, parece que é só uma questão de falar para os professores que tem de fazer isto e já está feito. Mas, qualquer pessoa que já entrou em sala de aula sabe que o processo de qualquer tipo de educação que mexe com valores é extremamente complexo. E, então, tem que pensar mais profundamente se isso realmente é possível e como ou, se é possível, de que forma pode-se realizar esta ação.

Nilda: Ainda sobre o livro, em um dos capítulos, você aborda as “tensões e as disjunções na educação para a cidadania no começo do Século XXI”. Nesse texto, você problematiza dois possíveis caminhos, diferentes direções, que a temática pode assumir na prática cotidiana: (a) cidadania como uma garantia do direito à educação; (b) e educação como um meio mais eficaz para a cidadania. Você poderia desenvolver esse tópico, relacionando com o que tem observado na relação Educação e Desenvolvimento Internacional, especialmente no Brasil e demais países da América Latina, mas também em outros países por onde tem transitado ou orientado pesquisas?

298

Tristan: Sim, um vínculo óbvio entre os dois conceitos é que um dos direitos do cidadão é ter acesso à educação formal e a outros tipos de formação. Na verdade, o livro não trata deste primeiro aspecto, o qual é bastante discutido em outros lugares. O vínculo do qual o livro trata é o segundo, sobre como a educação pode promover cidadania mais eficaz, mais verdadeira, mais ativa. Como falei, essa tarefa da educação de formar o cidadão é muito comum nas sociedades, em todos os tipos de sociedade, na verdade, mas aparecem de formas diferentes, sendo nas democracias liberais, no republicanismo cívico, etc. Muitas vezes, tem-se uma visão bastante simplista sobre como a educação pode realizar isto e muitas iniciativas fracassam. Então, no livro, desenvolvo um marco teórico – chamado a ‘transposição curricular’ – para tentar entender por que fracassam estas iniciativas. Talvez, ‘fracassar’ não seja a palavra certa, mas por que este processo é muito mais imprevisível do que se pensa. Basicamente, a teoria da transposição curricular é o seguinte: podemos pensar qualquer processo educacional em quatro etapas diferentes e, na realidade, estas etapas não são completamente distintas ou independentes, mas por razões analíticas podemos distinguir estas quatro etapas, sendo explícitas ou não, sendo intencionais ou não. Primeiro, todas as iniciativas educacionais começam com alguma visão ou ideal, o objetivo e, neste caso, já que estamos falando de cidadania, esse objetivo é uma visão do cidadão bom, do cidadão perfeito, desejado, digamos. A segunda etapa é, ainda na esfera ideal, articulada a um modo de pensar num currículo que pode atender, pode criar esse cidadão bom. A terceira etapa, já passando para a esfera do real, é a implementação deste currículo dentro da escola ou outro tipo de instituição educacional. E, a quarta etapa é o efeito deste currículo no aluno. Então, temos dois eixos, o eixo do ideal-real e o eixo dos fins e dos meios. Os fins são a cidadania e os meios são a educação. E vendo o processo assim, identifica-se o que chamo de ‘saltos’, entre as etapas. Partindo da ideia do cidadão para criar um currículo, já existe um salto, se tem que usar bastante imaginação para pensar que tipo de conhecimentos são necessários e

que tipo de atividades podem levar a tal resultado. Existem muitas pesquisas, não preciso citar isso agora, focadas nas transformações que acontecem quando se implementa um currículo na prática, o currículo oficial é sempre transformado e nem sempre de formas necessariamente negativas, mas dentro da prática real do professor e da escola, sempre são transformados. E, no próximo salto, da terceira para quarta etapa, obviamente o aluno não é um veículo vazio, que simplesmente absorve as mensagens que são apresentadas, estas ideias são transformadas mais uma vez, dentro da pessoa. E então, todos estes processos levam a algumas transformações, às vezes, não esperadas e que apresentam desafios para as pessoas que estão idealizando essas iniciativas. Não vejo esse processo como algo inconveniente, pois a educação nunca vai ser uma reação química que pode criar um currículo, uma política perfeita que vai ser implementada de maneira completamente fiel, não é assim e não deveria ser assim, porque sempre vai ser e deveria ser um processo orgânico e, de certa forma, imprevisível. O problema é que as pessoas imaginam que vai ser assim e criam expectativas na implementação das políticas e, consequentemente, ocorre o mau entendimento do processo. Se esse processo não for abordado da maneira certa, culminará em um grande desperdício de tempo, energia e dinheiro, além da criação de problemas dentro do sistema. Por isso, uma das iniciativas que entrou na pesquisa de doutorado, foi exemplificar problemas que surgem quando as pessoas não abordam de maneira apropriada estas questões. Por exemplo, eu analisei uma iniciativa no Brasil que tentou formar eleitores mais conscientes, mais responsáveis, por meio das escolas. O programa foi promovido por um órgão externo e apresentado à escola, logo surgiu um primeiro desafio: nascer fora da escola e ir de fora para dentro, sem envolver muito bem os professores e os alunos. Um segundo problema foi a falta de integração dos princípios e dos fins da iniciativa de fortalecer a democracia com os meios. Então, não tinha uma visão pedagógica que incorporava a democracia dentro dos processos educacionais, era concebido assim: *"bom, temos a mensagem, você tem que focar mais nos candidatos e avaliar suas qualidades"*. Era uma mensagem a ser transmitida para os alunos de forma 'pura', que eles iam absorver e fazer, sem pensar mais profundamente na natureza e na dinamicidade dos processos educacionais. E um outro problema que a iniciativa tinha era de imaginar, como falei anteriormente, o aluno como uma *tábula rasa*. Os jovens, hoje em dia, talvez não tenham uma participação muito grande nos partidos políticos convencionais, mas claramente eles têm uma atuação política e uma consciência política forte, só que se expressam de maneiras diferentes se comparados a outras gerações. E a iniciativa do projeto que mencionei, imaginava que esses alunos não sabiam nada de política e não participavam. Inclusive uma experiência que eu tive quando estava fazendo essa pesquisa, foi que eu tinha entrevistado vários alunos e estava no final do dia, o dia estava terminando e as pessoas que estavam me ajudando falaram: *"ah, bom, en acho que isso é tudo, só tem alguns poucos, você tem um outro grupo de alunos, mas eu acho que você não vai querer falar com eles porque estão muito desvinculados da iniciativa, não estão muito interessados"*. E eu falei: *"bom, talvez seja interessante, ter uma outra perspectiva"*. Então eles foram trazidos para a sala e conversamos. Ironicamente, eles eram os mais conscientizados politicamente dentre todos os alunos que tinha entrevistado até então. Eles não estavam engajados na iniciativa porque a viam como superficial, eles tinham uma consciência muito além da iniciativa, avaliavam muito bem os problemas políticos do país, estavam engajados em movimentos sociais e a escola não tinha a mínima ideia disso!

Então, essa ferramenta analítica da transposição curricular identifica onde estão os pontos de que se pode prescindir, etapas desnecessárias, dispensáveis de certa forma nesse processo. Mas, qual é a resposta que se pode dar? Bom, existe uma resposta possível que eu chamo de *seamless enactment*. Há dois aspectos envolvidos, o primeiro relaciona-se a uma coerência entre os valores nas etapas diferentes, ou seja, os princípios dos meios têm que ecoar os princípios dos fins. Se estamos querendo criar pessoas com atitudes democráticas, os processos educacionais também têm que ser democráticos. E essa falta de coerência é muito comum e os alunos sentem isso também, percebem quando há uma contradição. E o segundo aspecto se refere não aos

valores, mas aos atores humanos, pois todos têm que estar engajados, não somente na hora da implementação, mas também na hora da criação da iniciativa. Então, em contraste com essa iniciativa no Brasil, de que acabei de falar, tem que surgir, organicamente, a partir das ideias dos professores e dos alunos, das suas crenças. De modo participativo, por meio das ações já existentes, deve ser construída a base dos desejos, dos ideais desses professores e alunos.

Nilda: Na discussão sobre a educação para a cidadania você coloca em diálogo dois pensadores do Século XX, o brasileiro Paulo Freire e o inglês Bernard Crick. A ênfase na dimensão política da educação está presente nas concepções de ambos. Entretanto, ao observar pontos de convergência no trabalho dos autores, você também situa as especificidades que sublinham as singularidades das contribuições de Freire e Crick para a educação. Você poderia partilhar conosco como chegou a esses autores e quais as descobertas que os estudos sobre eles oportunizaram?

Tristan: A comparação entre esses dois autores foi pela seguinte razão. Crick foi o grande idealizador do currículo da educação para cidadania na Inglaterra. Foi o coordenador de uma comissão que assessorou o governo sobre como deveria ser esse currículo. Ele não deve ser uma pessoa conhecida no Brasil, não tem esse perfil internacional, talvez. Crick foi um teórico político britânico que através de várias publicações dos anos 60-70, analisa a natureza da política em um dos seus livros mais importantes “Em defesa da política”, no qual faz uma proposta sobre como fortalecer os processos de discussão política dentro dos países e ele cria uma ideia, uma noção que é específica dele, que chama de *alfabetização política*, considerada um processo pelo qual todas as pessoas têm que passar. E esse conceito de alfabetização política passa para o novo currículo na Grã-Bretanha. E, apesar de concordar com alguns princípios das ideias de Crick, eu achava importante fazer uma crítica do ponto de vista Freireano. Não no sentido de pensar que temos que tirar Crick e colocar Freire no lugar e exclusivamente ter uma visão freireana, o que também não seria possível, mas de problematizar as ideias e alguns pontos mais profundos que não foram analisados nas ideias de Crick. Então, num capítulo do livro, faço uma comparação entre os dois. Há alguns pontos mais óbvios nas diferenças entre os dois pensadores, além das diferenças de contextos culturais e políticos, etc. O Freire é mais socialista, o Crick é mais liberal. O Freire tem uma visão mais coletiva, enquanto o Crick é mais pluralista. O Freire é mais idealista, o Crick é mais realista. Então, há esses contrastes mais óbvios no pensamento político deles. Mas não foi isso exatamente que eu queria mostrar, mas a abordagem pedagógica que ambos trazem. Não é que o Crick promove uma educação bancária, não é assim, mas o pensamento pedagógico carece da profundidade do Freire. A política está em todas as moléculas, digamos, do processo pedagógico, a relação aluno e professor é em si um ato político. Esse é um dos pontos fundamentais do pensamento do Freire, de pôr no centro das nossas atenções a forma dessa relação e a transformação dessa relação como a base da transformação política na sociedade, também a ideia de diálogo no sentido específico que o Freire dá. E de pensar, então, a educação para a cidadania não somente como uma disciplina ou até um eixo interdisciplinar ou transdisciplinar, mas como uma outra maneira de ver a educação como um todo. Não existe a ‘Educação para a Cidadania’ para uma visão Freireana, porque toda a educação é educação para a cidadania. É preciso transformar a educação como um todo para ter uma experiência de transformação individual e coletiva da sociedade e, também, de pensar mais profundamente sobre que tipo de mudança social, política, econômica queremos. Não somente mexer em interesses diferentes na sociedade, mantendo a estrutura básica, mas de parar um momento e repensar realmente que tipo de sociedade temos e queremos, de ter esse questionamento mais profundo.

Nilda: A sua trajetória acadêmica evidencia o interesse no estudo dos direitos humanos e, em decorrência, pelas reflexões, no direito à educação. Como você analisa ou percebe a Declaração Universal dos Direitos Humanos nos dias atuais? Além disso, você poderia falar um pouco da problematização que propõe no livro *Education as a Human Right*, publicado pela Bloomsbury.

Tristan: Como acadêmicos, adoramos criticar e é muito fácil criticar a uma distância segura da academia. Mas tenho que começar dizendo que eu valorizo muito a Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi um passo muito importante na sociedade global. E, também, reconhecer que é muito difícil você criar uma declaração universal, escrever o texto de uma declaração que todos os países assinam embaixo, é muito, muito difícil. Então tenho que começar dizendo isso, que não estou pensando que é uma coisa fácil de efetivar, mas, ao mesmo tempo, apesar de valorizar muito essa declaração, acho que temos que chamar atenção para algumas limitações no direito à educação que estão expressas no Artigo 26. Quanto aos pontos problemáticos, o primeiro é a identificação da educação com a escola, apesar de a palavra ‘escola’ não estar inserida como palavra, a ideia de educação escolarizada está fortemente presente nas discussões sobre diferentes níveis de ensino. Segundo, é a restrição do direito absoluto para escola primária ou fundamental. Não tem justificativa para esta restrição do direito, nem em relação à aprendizagem, nem em relação às oportunidades consequentes, dado que em nenhum país do mundo hoje em dia, o diploma de Ensino Fundamental vai dar muitas oportunidades de emprego ou de outro tipo. Esta restrição do direito absoluto, portanto, pode levar a grandes desigualdades. E, o terceiro ponto, é a falta de atenção para a natureza da aprendizagem, então isso se vincula aos comentários que estávamos fazendo antes. A segunda parte do direito chama as pessoas, usa a educação para promover a fraternidade e compreensão mútua, mas sem a mínima atenção sobre como uma escola poderia fazer isso e o que a escola não poderia fazer em relação ao castigo físico, por exemplo. Essas questões só aparecem bem mais tarde, nas discussões jurídicas do direito. Então, esses são pontos bem problemáticos. Claro, existem outras questões no direito que são muito controversas, por exemplo, a obrigatoriedade do direito, não digo dos Estados, mas a obrigatoriedade em relação às crianças e às famílias, que é pouco comum em um direito e acaba sendo problemático por várias razões. Além disso, a prerrogativa dos pais de poder escolher a escola dos filhos acaba gerando muitas tensões com a segunda parte do direito sobre os objetivos. Então, essa preocupação foi o foco principal desse livro. A meta foi de pensar no seguinte: se não podemos associar o direito universal à educação com a frequência à escola, então o que é este direito, é direito exatamente a quê? Basicamente essa é a problematização que o livro faz. Vincula também com questões sobre a iniciativa Educação para Todos, liderada pela UNESCO, que envolve muitos organismos supranacionais, nacionais e locais, que é baseada no consenso que “não se deveria falar muito sobre o que é a educação, porque é muito perigoso, temos que somente defender a ideia de que todos estamos de acordo que a educação é importante, então vamos criar escola, vamos construir escolas, colocar as crianças dentro das escolas. Todos estamos de acordo que é preciso aprender Matemática, Língua Nacional, etc. E eu acho isso muito problemático, não existe consenso sobre educação, educação é extremamente contestada e temos que explorar, questionar que tipo de educação está sendo promovida internacionalmente, a que tipo de educação as crianças têm direito e vão ter acesso, essas são as perguntas base do livro.

301

Nilda: Complementando isso que você afirma, podemos direcionar a nossa conversa para refletir sobre os cenários que a educação brasileira vem experienciando, nomeadamente, o direito à educação garantido de modo mais efetivo desde a Constituição de 1988, culminando, nos dias atuais, com uma escolarização obrigatória que garante o acesso à escola para as gerações compreendidas entre os 4 e os 17 anos, incluindo assim, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 anos e Ensino Médio de 3 anos. Aqui podemos abrir um parêntese, pois é interessante

observar que o Brasil chega a isso somente no século XXI, sendo que muitos países iniciaram esse processo no final do século XIX. Então, as crianças são obrigadas a estar na escola, os pais também são obrigados a colocar as crianças na escola e as escolas são obrigadas a receber as crianças. Não há dúvidas de que esse é um grande marco na escolarização da população, entretanto, observa-se o emergir de múltiplas representações em torno do paradoxo “direito à educação e escolarização obrigatória” no cotidiano da escola. Dados empíricos sobre a relação pedagógica sugerem a presença de “culturas da reclamação” (STECANELA, 2015), tanto em alunos como em professores, indicando a urgência da reflexão sobre o “esboço dos mitos fundadores da escola” e sobre os desafios contemporâneos dessa instituição de socialização (STECANELA, 2010). No texto “O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades”, publicado pela Revista Práxis Educativa você refere que a partir do direito à educação, novos elementos se agregaram ao sistema de direitos, a exemplo do direito à aprendizagem. E aqui podemos acrescentar a reflexão sobre um aspecto que pode ser complexo, pois, nos desdobramentos dos direitos, não estariam assistindo a um fenômeno que requisita também o direito ao diálogo?

Tristan: O aumento da escolaridade obrigatória no Brasil pode ser bem positivo, mas é importante pensar se apenas aumentar o acesso, universalizar o acesso realmente seja garantir o direito à educação. Esse é o primeiro ponto. Vou fazer uma reflexão mais geral que não se refere só ao Brasil, mas internacionalmente, sobre o fato de que a escola é importante nas nossas sociedades porque são sociedades desiguais, que não manifestam oportunidades de aprendizagens em todas as esferas da sociedade. Se tivéssemos sociedades mais igualitárias, mais abertas, não precisaríamos de escolas, porque haveria essa possibilidade de aprendizagens em todas as esferas da vida. Mas como não temos, é importante ter a escola, porém não é suficiente. Pensar que uma criança está na escola, obviamente, não é garantia de que a criança está aprendendo ou está desenvolvendo as capacidades que queremos e das quais ela necessita. Então, eu questiono no livro: há uma outra maneira de pensar o direito baseado na aprendizagem? Bom, pensando o direito, primeiramente, como um direito moral, expresso na lei de modo secundário, então é importante nós debatermos o direito e, também seguindo as ideias do Amartya Sen, tendo uma visão deliberativa dos direitos, a justificativa dos direitos vem através da discussão pública. Um último ponto para enfatizar refere-se a uma mudança no meu próprio pensamento através do tempo, pois não podemos pensar os Direitos Humanos como um sistema completo de justiça social, é apenas uma parte. Não cabem ali todas as coisas que são importantes, principalmente não é adequado em relação à igualdade, direitos são níveis mínimos em várias esferas da vida, mas não atendem especificamente a questão de igualdade.

302

A abordagem que coloco é que há concepções diversas de educação e que não deveríamos impor uma versão única sobre como a educação e a aprendizagem deveriam ser. Existem diferenças de ideias entre culturas, entre pessoas e podemos e devemos ter concepções diferentes de educação, porém, não é uma abertura ou liberdade, assim, completa. Um direito a uma educação universal precisa ter uma estrutura dentro da qual essa diversidade existe. E eu coloco cinco pontos. O primeiro é que para ser um direito, o direito à educação precisa ter um valor intrínseco, muitas das justificativas para a educação são instrumentais e essa função instrumental é importante, claramente, em dar acesso à saúde, ao emprego e a várias outras coisas. Entretanto, se é somente instrumental, não é um direito, é simplesmente um mecanismo estratégico para atender outro direito, então tem que ter um valor intrínseco. Segundo ponto, enfatizado por muitas pessoas, é que o direito tem que ser por toda a vida, não somente restrito à infância. Embora legalmente em todos os países haja restrições de idade, isso é em função da praticidade, pelo fato de os recursos serem escassos, não é um princípio, o princípio deveria ser que o direito à educação seja ao longo da vida. Terceiro ponto é que pode acontecer em várias esferas, em múltiplos espaços. A escola é um deles, mas pode acontecer em muitos espaços

diferentes, dando abertura a concepções alternativas, por exemplo, as formas de educação em comunidades indígenas. Não podemos dizer que essas práticas educacionais não valem como direito à educação, temos que valorizar essas práticas tanto quanto as práticas educacionais que acontecem em escolas formais. Quarto ponto é que o direito deveria ser um direito a *processos* educacionais. O que se quer dizer com isso é que não podemos identificar o direito com insumos, como o edifício da escola, a existência de professores, etc., nem com resultados como as notas que o aluno tem em provas no final do curso, tem que ser identificado com os processos educacionais. E o último e quinto ponto é a coerência do direito à educação com outros direitos humanos como denominado, na área jurídica, de *indivisibilidade*. O aprendiz não deixa os outros direitos fora da porta quando entra na sala de aula, leva junto todos os direitos e isso quer dizer que precisamos levar os processos educacionais de forma consistente, com respeito ao indivíduo, fisicamente, psicologicamente, a sua identidade, a sua cultura, etc. Então esses são os cinco pontos dos quais tratei no livro.

Nilda: Embora não esteja nos objetivos desta entrevista abordar o tema da Educação Superior, mas, pensando em deixar em aberto para conversas futuras, você poderia falar um pouco do seu mais recente objeto de investigação e situar quais as conexões existentes com as pesquisas anteriores?

Tristan: Minha pesquisa agora é cada vez mais focalizada na educação superior, um tema de relevância expressiva na educação comparada e internacional contemporânea. Durante décadas as organizações internacionais deixavam de lado a educação superior e incentivavam os países a focar na Educação Básica e havia algumas razões para justificar isso. Mas é muito perigoso um país, por mais pobre que seja, deixar de fora a educação superior, mesmo os países com maior falta de recursos têm que pensar na educação superior. Mas também, isso se vincula aos temas que estávamos discutindo antes, não é somente uma questão de fazer ou não educação superior, mas é primordial pensar em que tipo de universidade queremos. Então, o foco do meu trabalho atual é de repensar a Universidade, os modelos históricos de Universidade e as reflexões filosóficas sobre que tipo de Universidade temos e que deveríamos ter. E essas reflexões filosóficas vinculam-se a duas áreas de trabalho empírico: (a) uma sobre o Brasil, que vem da época em que estava morando no Brasil, há quase 15 anos, pois já tinha um interesse na privatização da educação superior e no surgimento do modelo empresarial de Universidade e as implicações desse crescimento rápido do setor privado para a igualdade de oportunidades; (b) e os projetos atuais que tenho, que são na África, onde desenvolvo duas pesquisas internacionais sobre qualidade de ensino, uma experiência muito interessante de trabalho com universidades africanas.

303

Em relação à vinculação desses projetos com os temas anteriores sobre cidadania e direitos humanos... Primeiro, em relação à cidadania temos que pensar a Universidade também como oportunidade de conscientização. Muitas vezes a educação superior fica por fora dos debates sobre educação e cidadania porque não é universal, então se pensa primeiramente a educação obrigatória como meio de formação cívica da população, mas temos que pensar também na Universidade. Dessa forma, podemos repensar e questionar a pedagogia na Universidade e como a Universidade pode também ser um foco para a transformação social. Em relação ao direito à educação, também tenho desenvolvido algumas explorações sobre a ideia de direito em relação ao acesso à Universidade, será que o acesso à educação superior é um direito? E que tipo de direito é? Então esse também é um foco de exploração junto com algumas análises sobre a equidade de acesso, etc.

Um último assunto para colocar, no qual eu tenho um interesse já faz alguns anos, são as universidades alternativas. Fascinam-me as experiências alternativas de universidades, não somente de inovações tecnológicas que são as que mais têm atenção hoje em dia, mas universidades com visões políticas específicas ou de grupos étnicos ou culturais distintos. Estou envolvido atualmente num projeto muito interessante no Brasil sobre a educação indígena e a criação de uma nova universidade indígena em São Gabriel da Cachoeira, no estado de Amazonas – uma iniciativa inspiradora. Essas experiências inovadoras de universidades alternativas servem para questionar nossas ideias sobre a universidade como um todo e isso é importante para forçar-nos a repensar a instituição.

Nilda: Depois de virar uma hora de conversa, não me resta outra colocação que não seja agradecer pela disponibilidade em conceder a entrevista. Considero essa experiência, o seu olhar para a educação brasileira, um privilégio. Obrigada!

Trabalhos selecionados de Tristan McCowan

McCOWAN, T. Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. **Higher Education**, v. 72, n. 4, p. 505-525, 2016.

McCOWAN, T. Three dimensions of equity of access in higher education. **Compare**, v. 46, n. 4, p. 645-665, 2016.

McCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 25-46, jan./mar. 2015.

304

McCOWAN, T. A base conceitual do direito universal à educação superior. **Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. especial, p. 155-182, 2015.

McCOWAN, T. **Education as a human right**: principles for a universal entitlement to learning. London: Bloomsbury. 2013.

McCOWAN, T. Is there a universal right to higher education? **British Journal of Educational Studies**, v. 60, n. 2, p. 111-128. 2012.

McCOWAN, T. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.6i1.0001

McCOWAN, T. **Rethinking citizenship education**: a curriculum for participatory democracy. London: Continuum. 2009.

McCOWAN, T. Curricular Transposition in Citizenship Education. **Theory and Research in Education**, v. 6, n. 2, p. 153-172, 2008.

McCOWAN, T. Expansion without equity: an analysis of current policy on access to higher education in Brazil. **Higher Education**, v. 53, n. 5, p. 579-598, 2007.

McCOWAN, T. (2005) O crescimento da educação superior privada no Brasil: implicações para as questões de eqüidade, qualidade e benefício público. **Education Policy Analysis Archives**, v. 13, n. 27, 2005.

Referências

CRICK, B. **In defence of politics**. 5. ed. London: Continuum, 2000.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 19. ed. Introdução de Francisco C. Weffort. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. New York: Herder & Herder, 1970 (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1994.

McCOWAN, T. **Rethinking citizenship education: a curriculum for participatory democracy**. London: Continuum, 2009.

McCOWAN, T. O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2011. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.6i1.0001

McCOWAN, T. **Education as a human right**: principles for a universal entitlement to learning. London: Bloomsbury, 2013.

STECANELA, N. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educus, 2010.

STECANELA, N. Compulsory schooling in Brazil: interconnections between the right to access, learning and dialogue. In: **9th Annual Conference - Education in multicultural settings: the struggle for human rights**, 2015, London. Abstracts Book - 9th Annual Conference - Education in multicultural settings: the struggle for human rights, 2015. p. 5-5.