

COLONIALIDADES E DESCOLONIALIDADES: O NÃO-LUGAR DOS SABERES

Eleomar dos Santos Rodrigues

*La memória desperta para herir
a los pueblos dormidos
que no la dejan vivir
libre como el viento*

*La memória pincha hasta sangrar
a los pueblos que la amarran
y no la dejan andar
libre como el viento*
(Léon Gieco, *La Memoria*)

A Denúncia

Neste ensaio, pretendemos apresentar a reflexão de alguns autor@s acerca do que seja a Colonialidade do Saber e des-cobrir seus desdobramentos no ambiente escolar. Para isso recorreremos a Lander (2005) (Colonialidade do saber), Figueiredo (2009) (Pedagogia Eco-Relacional), Paulo Freire (2005) (Pedagogia do Oprimido) e Gomes (2002) (Educação antirracista afrodescendente) na tentativa de anunciar uma perspectiva de educação que: alimente o imaginário; valorize a afetividade e não apenas a razão; seja popular no sentido de aceitar a tod@s; não largue a mão do cotidiano; estimule a criatividade, e deixe os corpos e as mentes libertos para interagir com o mundo. Sendo, neste sentido, uma educação dialógica, relacional, libertadora, descolonizadora e antirracista.

É importante frisar que colonialidade é diferente de colonialismo. Colonizar é se apropriar compulsoriamente de um espaço pertencente a outras pessoas, dominar política, econômica e socialmente esse lugar e aqueles que o habitam. Colonializar

implica na imposição de um padrão cultural, epistemológico, de crenças, valores e normas, com o intuito de dominar acima de tudo em seu aspecto cultural, simbólico, imaginário, cognitivo-afetivo e porque não dizer corporal. (FIGUEIREDO, 2009, p.3).

As colonialidades do saber e do poder impedem o ser humano de se perceber enquanto ser inconcluso, sujeito da história, aquele que está na busca de ser mais. Categoria sugerida por Freire para demonstrar que todo ser humano necessariamente busca ir além, superar-se, em vista do seu aprimoramento individual tão necessário ao convívio coletivo, vocação ontológica de todos os homens e mulheres exceto quando forçado a abandonar sua própria humanidade, alienando-se do seu modo próprio de ser natural.

Segundo Figueiredo (2009):

a colonialidade do poder se inscreve no escopo da colonialidade do saber, com a qual se retroalimenta [...] este movimento opressor se inicia com o advento da colonização da América, datado em 1492. (p.3).

A modernidade, como novo “paradigma” de vida cotidiana, de compreensão da história, da ciência, da religião, surge ao final do século XV e com a conquista do Atlântico. O século XVII já é fruto do século XVI; Holanda, França e Inglaterra representam o desenvolvimento posterior no horizonte aberto por Portugal e Espanha. A América Latina entra na Modernidade como a “outra face”, dominada, explorada, encoberta. (DUSSEL, 2005, p.64).

Neste sentido, a sociedade moderna eurocêntrica se autodefine como desenvolvida e superior sendo inevitável a modernização dos povos ditos atrasados, subalternos, racialmente inferiores.

A construção eurocêntrica pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórica e cultural como padrão de referência superior e universal. [...] As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas, o que, no imaginário do progresso, enfatiza sua inferioridade. (LANDER, 2005, p.34).

Conforme o pensamento deste autor, uma das grandes dificuldades de pensar o neoliberalismo como modelo civilizatório eurocêntrico se dá simplesmente pelo fato de ser debatido apenas como uma teoria econômica. Diversas transformações nas relações de poder ocorridas no mundo sustentam essa hegemonia, tais como: o desaparecimento das grandes oposições políticas que his-

toricamente se confrontaram com a sociedade liberal capitalista; a riqueza e poderio militar das grandes potências do chamado norte que contribuem para o falso pensamento do fim da história e de que a sociedade neoliberal é a única alternativa para a humanidade.

É necessário ressaltar que a naturalização da sociedade liberal como a mais avançada, universal, científica, inscrita dentro da normalidade humana não é uma construção recente, e está intimamente ligada à ideia de modernidade europeia construída ao longo da história e legitimada pelo conjunto de saberes aparentemente neutros que estão no escopo das ciências sociais.

Lander nos afirma que é possível identificar duas dimensões explicativas dos saberes modernos que contribuem para a sua eficácia neutralizadora. A primeira trata das sucessivas separações ou partições do mundo real que ocorrem historicamente na sociedade ocidental, e a segunda se situa na articulação saber-poder, especialmente nas relações coloniais/imperiais de poder constitutivas do mundo moderno.

A primeira separação é de origem religiosa, a separação judaico-cristã entre Deus, o homem e a natureza. Um marco histórico destas separações é a ruptura ontológica entre corpo e mente, entre razão e mundo. Nestes “apartamentos” homem/natureza, sensível/inteligível, corpo/mente, há uma hierarquização, em que tudo que é natureza é inferiorizado, por isto deve ser dominado e controlado pelo homem. Portanto, o racionalismo ocidental dominante concebe que as culturas que têm uma maior aproximação com a natureza são inferiores e têm menos valor, sendo assim passíveis de dominação pelas civilizações eurocêntricas, é o caso das sociedades indígenas e africanas. Essas separações nos levam a outra, a distinção entre a população em geral e o mundo dos especialistas.

Neste sentido estas fraturas do mundo subsidiam o pensamento colonial para a consolidação do eurocentrismo, ou seja, a confirmação da Europa como centro do mundo desde sempre. Porém, devemos salientar que esta ideia é errônea, pois o império mais importante até os séculos XV e XVI foi o mulçumano¹ e que

¹ Se algum império foi o centro da história regional euro-asiática antes do mundo mulçumano, só podemos referir-nos aos impérios helenistas, desde os Seleusidas, Ptolomaicos, Antíocos etc. Mas, de qualquer modo, o helenismo não é Europa,

esta diacronia unilinear Grécia² –Roma – Europa é um invento ideológico³ de fins do século XVIII romântico alemão.

Podemos dizer que a negação do direito do colonizado é diretamente proporcional à afirmação do direito do colonizador. A exploração dest@s colonizad@s é baseada também nas práticas colonizadoras do poder que traz a ideia de raça como categoria fundamental de classificação dos seres humanos, em que o europeu seria a raça por excelência privilegiada. Sodré, ao falar do racismo, aborda esta questão dizendo que:

Na verdade, o racismo tem a ver com o cerne cristão e imperial da cultura do Ocidente – não é, portanto, de se estranhar que sejam racistas grandes figuras do pensamento ocidental em épocas variadas, como Kant, Hegel, T.S. Eliot, Ezra Pound e muitos outros. A equação racismo = colonialismo é perfeita. (1999, p.150).

Mecanismos como evangelização, modernização, desenvolvimento, globalização têm como sustento a falsa concepção de que o padrão “epistemo-civilizatório europeu” é universal, superior e normal.

Neste sentido, a educação na sociedade neoliberal capitalista está a serviço de quem? Ou parafraseando Figueiredo (2009), em que medida a educação corrobora estes processos colonializantes ao favorecer a naturalização da cosmovisão eurocêntrica, como a única válida? Como é possível pensar uma escola dentro de uma lógica descolonializada?

Para iniciar nosso diálogo sobre a escola, vamos narrar uma pequena história que nos permitirá fazer algumas reflexões acerca

e não alcançou uma “universalidade” tão ampla como a muçulmana no século XV. (DUSSEL, 2005, p.58).

² Segundo Dussel (2005) a Ásia e a África que foram usurpadas pelo império romano, eram culturas mais desenvolvidas que a grega e tinham clara consciência disso.

³ Ninguém pensa que se trata de uma “invenção ideológica (que “rapta” a cultura grega como exclusivamente “europeia” e “ocidental”) e que pretende que desde as épocas grega e romana tais culturas foram o “centro” da história mundial. Esta visão é duplamente falsa: em primeiro lugar, porque, como veremos, faticamente ainda não há uma história mundial (mas histórias justapostas e isoladas: a romana, persa, dos reinos hindus, de Sião, da China, do mundo meso-americano ou inca na América etc.). Em segundo lugar, porque o lugar geopolítico impede-o de ser o “centro” (o Mar Vermelho ou Antioquia, lugar de término do comércio do Oriente, não são o “centro”, mas o limite ocidental do mercado euro-afro-asiático). (DUSSEL, 2005, p. 59).

da educação. A narrativa é fictícia, todavia toma contornos reais por ter base em fatos que ocorrem diariamente em muitas escolas brasileiras. Assim, buscamos no cotidiano escolar elementos para “des-cobrir” o que não está escondido, porém naturalizado e reproduzido nas relações que ocorrem dentro do espaço escolar. Apresentaremos este cenário com vistas ao reconhecimento das consequências perversas de uma modernidade potencializadora de um mundo globalizado, excludente e colonializante.

A breve historinha servirá também como apoio para apresentar outras possibilidades dentro de uma lógica fomentadora de uma educação mais contextualizada e que seja ancorada nos sonhos e afetos, na esperança e no respeito, enfim, no amor.

Aqui um trecho da vida de Maycon da Silva (12 anos). Ele mora numa das periferias metropolitanas deste grande país. É um menino negro que estuda em escola pública. O garoto é um dos mais velhos de uma família de seis irmãos. A mãe cria @s filh@s com muito sacrifício. Trabalha como diarista, fazendo faxina e lavando roupas, mas conta também com a ajuda do governo federal para prover a família, contudo a renda é insuficiente para sustentar a todos. O pai saiu de casa há alguns anos por não aguentar tanta responsabilidade, foi-se embora e nunca mais apareceu. Dizem que se entregou a bebida, ninguém sabe o seu paradeiro.

Maycon estuda para ter um futuro melhor, ouviu isto desde muito pequeno, por este motivo vai à escola todos os dias, mas o que ele gosta mesmo é da merenda e do futebol, quando deixam jogar na hora do recreio, nada mais do que quinze minutos de lazer.

O menino passa a manhã toda na escola, ouvindo as lições que não têm muito sentido para ele, mas é obrigado a decorar para garantir a aprovação.

Todos os dias quando vai a aula enfrenta uma fila logo na entrada da escola, pois naquele espaço não se tolera bagunça. Então há filas para entrar no ambiente, filas para entrar na sala, filas para o lanche, filas para ir a biblioteca, filas, filas, filas...

Aqueles que não gostam de filas podem ser chamados à atenção ou mesmo serem suspensos. Caso insistam na transgressão, podem ser remanejados para outra escola mais distante do bairro. Ninguém quer isto, nem o Maycon.

Na hora da aula Maycon só fala se @ professor@ se dirigir a ele com perguntas relacionadas aos conteúdos da disciplina. Nunca quiseram saber como ele vive, o que sabe, onde mora e o que gosta de fazer. A última palavra a ser considerada é sempre a d@ alun@.

É comum o garoto sofrer discriminação por causa de sua cor. Tem diversos apelidos que o incomodam, porém aguenta até onde dá. Uma vez agrediu um menino por causa de uma alcunha indesejada e foi suspenso da escola por três dias, então prefere agora engolir as provocações. O menino se sente inferiorizado diante dos outros. A problemática da discriminação racial não é tocada na escola, pois para a grande maioria, racismo é coisa de negro, algo invisibilizado dentro do ambiente escolar.

O que Maycon da Silva não sabe é que a “condição de estudante” atual permanecerá durante a sua vida escolar, isto se ele não vir a frequentar as estatísticas de evasão, coisa não muito rara diante da realidade em que vive.

A história de Maycon nos confirma que o processo de desigualdade e desqualificação do outro está presente na educação brasileira.

A não consideração dos sentidos, dos sentimentos e dos modos de agir das pessoas têm péssimas implicações na prática educativa: Desqualificam-se dimensões fundamentais da vida das pessoas [...], não se vivencia a participação, ao se impor as pessoas e grupos alguns objetivos, conteúdos, metodologia e formas de gestão que não tem ressonância e importância em sua vida. (SALES, 1999, p.112).

Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2005) afirma que em sociedades cuja dinâmica estrutural é a dominação das consciências, a pedagogia dominante é a da classe dominante.

Fomos contaminados pela autoritária pedagogia do silêncio. Conforme Cambi (1999), no “mundo moderno” ocorre a pedagogização do social. A sociedade se anima de instituições disciplinadoras, que instituem funções de controle e de conformação social. A escola ocupa lugar central. Forma-conforma as gerações na ideia da normalidade, eficiência-productividade, docilidade político-ideológica. (FIGUEIREDO, 2009, p.5).

Como acreditar numa escola, carregada pela lógica “colonializante do saber”, que segrega e que tem na disciplina um

elemento contribuinte para capilarização do poder controlando (espíritos), mentes e corpos?

De acordo com Foucault (2002), “na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que os separa dos outros.” (p.125). As filas, como mostra a história de Maycon, têm um papel fundamental de separar os puros dos impuros, os normais dos anormais, os claros dos escuros, os malvados dos meninos de bem. As filas delimitam os espaços nos quais as “alun@s” podem transitar. Garantem que todos andem na linha ou alinhados. A sirene da escola mais lembra o barulho das fábricas que, de tanto martelar nas cabeças dos operários, condicionam suas mentes, controlando ademais o tempo de entrada, saída, lanche, dentre outras formas de controle. Herança maldita dos regimes totalitários. O espaço e o tempo são determinados sem contestação. Transgredir as normas significa punição.

Ao tratar dos preconceitos sofridos por Maycon e o descaso com sua vida, evidenciado pela ação dos docentes e discentes, queremos mostrar que a pressão colonizadora e colonializadora fizeram com que os valores afrodescentendes fossem relegados gradualmente ao abandono, uma vez que tais concepções de mundo foram tidas como inferiores.

No caso da contribuição dos africanos e afro-brasileiros na história do Brasil, a ausência e as distorções desta história nos levam ao desconhecimento e desvalorização de nossas raízes africanas, contribuindo diretamente para o enraizamento das ideias racistas em nosso país. Isso se evidencia claramente nos gestos e nas conversas das alun@s demonstrando que mais uma vez a disciplina eurocêntrica molda as pessoas.

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos; impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez [...] Um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente. (FOUCAULT, 2002, p.129).

Os trabalhos realizados pelos alunos, cartazes, músicas, os desfiles feitos pela escola, onde um número pequeno de menin@s negr@s estão presentes, demonstram bem esse controle racista da instituição. Sem contar os conteúdos de base eurocêntrica que são repassados como verdades absolutas.

Isto nos lembra os regimes de verdade de Foucault (2006, p.14). “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem.”

Neste sentido é possível notar os processos micro-colonializantes que aparecem nas ações pedagógicas da escola de maneira consciente ou não, como por exemplo, a postura autoritária e centralizada d@s educador@s nos processos de ensino-aprendizagem que não levam em consideração o contexto e o repertório de saberes d@s educand@s. A última palavra é sempre d@ educador@, aquele que supostamente domina o saber e consequentemente o poder.

O educador autoritário [...] comporta-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço *silenciado* e não num espaço *com* ou *em silêncio*. (FREIRE, 1996, p.117).

Estas práticas escolares se perpetuam no tempo e reproduzem-se na universidade, quando há claramente a separação entre os saberes acadêmicos e os ditos do senso comum que têm pouco ou nenhum valor. Esta lógica de separação exclui e minimiza a participação dos estudantes nos processos educacionais que vão desde a escolha dos conteúdos até as formas de avaliação realizadas pel@s professor@s.

O Anúncio

*La memória estalla hasta vencer
a los pueblos que la aplastan
y que no la dejan ser
libre como el viento*

*La memória apunta hasta matar
a los pueblos que la callan
y no la dejan volar
libre como el viento, libre como el viento.
(Léon Gieco, La Memoria)*

Como alternativa ao pensamento da colonialidade, Lander (2005) nos apresenta Maritza Montero (1998). Esta afirma a existência de vozes alternativas que possibilitam uma episteme latino-americana.¹ Como ideias centrais deste novo paradigma temos:

- uma concepção de comunidade participativa, popular, uma episteme de relação;
- a possibilidade de uma práxis libertadora;
- o pesquisador que reconhece @ outr@ como at@r-aut@r social e epistêmico;²
- a pluralidade epistêmica, o caráter histórico e relativo do conhecimento;
- a perspectiva da resistência e tensão entre minorias e maiorias.

Para os autores citados acima os principais contributos dessa episteme seriam: a Teologia da libertação; a Filosofia da libertação de Dussel; a obra de Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*); Orlando Fals Borda e Alejandro Moreno.

Na perspectiva descolonizadora é necessário reconhecer toda a diversidade que está inserida na escola, levando em consideração os saberes populares ancestrais. Gomes afirma que

é preciso que a instituição escolar se compreenda enquanto espaço da diversidade étnico-cultural e entenda que o respeito ao diferente deve ser uma postura político-profissional a ser assumida pelo profissional da educação. (2002, p.86).

¹ “No entendimento de Lander existem três importantes contribuições recentes para esta epistemologia: Trouillot que analisa o caráter colonial da historiografia ocidental, mediante o estudo da revolução haitiana; Arturo Escobar contribui para a crítica cultural da economia como estrutura fundacional da modernidade; Fernando Coronil destaca algumas cisões fundantes dos conhecimentos sociais modernos.” (FIGUEIREDO, 2009, p.5).

² Podemos afirmar que a Sociopoética se insere neste pensamento pois como afirmam Petit e Gauthier, “a pesquisa sociopoética é um novo método de construção coletiva do conhecimento que tem como pressupostos básicos que todos os saberes são iguais em direito e que é possível fazer da pesquisa um acontecimento poético.” (2005, p.1). Na sociopoética, o grupo-alvo é convidado a se transformar em copesquisador, participando de oficinas organizadas pelo/a pesquisador (a) oficial. Nessas oficinas os copesquisadores são levados a produzir seus conceitos acerca do tema gerador mediante linguagens artísticas e/ou simbólicas. O resultado são conceitos chamados de confetos, pois perpassados pelos afetos suscitados pelo estranhamento gerado pelas técnicas pouco convencionais.

Para que a escola seja um território alternativo para crianças, jovens e adultos, devemos pensá-la na perspectiva de um lugar de trocas e experiências, onde a valorização da diversidade e da igualdade sejam pilares de mudança de uma história de discriminação e exclusão em que a maioria está submetida no interior do ambiente escolar.

Como defende Souza (2006, p.89):

[...] a escola deve desenvolver ações para que todos(as) construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem.

Nós educador@s devemos levar em consideração ao pensar o processo educativo d@s educand@s, o lugar em que esses sujeitos estão inseridos e o contexto histórico-social em que vivem. Assim como valorizar suas experiências de vida, que podem contribuir para a troca de saberes tão importantes para a educação.

Nesta direção, a Pedagogia Eco-Relacional defendida por Figueiredo visa contribuir para que a práxis educativa aconteça de modo contextualizado, por uma abordagem focada nas relações, fundamentada num diálogo pautado pela dialética e mirada no saber parceiro.

Desta forma, o saber transita entre educand@s e educador@s, o processo não se dá de cima para baixo, nem de fora para dentro. Para superar a lógica hegemônica, a ação pedagógica deve ser orientada de baixo para cima e de dentro para fora. Relações ensopadas de amor, ética e respeito.

A mágica de aprender e ensinar acontece no movimento dialógico dentro do saber parceiro, pois:

o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não se pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.91).

No processo descolonializante do saber, a escola se insere como espaço onde o imaginário é fortalecido em todo o corpo, a mente é mais uma parte importante do corpo. O imaginário está

PERGAMUM
BCCE/UFC

entrançado com o que a gente come, com que a gente olha, com que a gente deseja, com que a gente acredita. O imaginário é o próprio corpo que não está relegado a negar-se no tempo e no espaço.

O conhecimento é uma das dimensões do saber. É a sua dimensão intelectual. O saber é o sentir/pensar/agir das pessoas, grupos, categorias, classes sociais. O saber inclui, portanto, a dimensão intelectual, a dimensão afetiva e a dimensão prática. O saber é a cultura. (SALES, 1999, p.111).

Dentro destas descolonialidades a corporeidade está vivificada no imaginário ancestral e potencializa a resistência dos povos subalternizados. Estes ressignificam seus espaços de tradição transformando-os em movimentos alternativos de desconstrução da lógica colonializante. Nestes territórios ressignificados estão presentes a criatividade, a afetividade, a liberdade, o cotidiano e a valorização do outro como legítimo outro.

Por fim, uma escola descolonizante e libertadora, passa por uma educação em que o diálogo é o elemento principal das relações. Compreendendo que dialogar não é apenas falar, mas um movimento que nos liga ao outro tornando-nos capazes de aceitá-lo com inteireza. O momento mais rico do diálogo é quando, na pausa para a escuta, reformulamos nossos pensamentos e por vezes mudamos nossas certezas. Logo passamos a compreender o pensamento freireano que diz: “que ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, somos educados em comunhão mediatizados pelo mundo.”

Referências Bibliográficas

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org). *Colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

FIGUEIREDO, João Batista Albuquerque. *A perspectiva eco-relacional e a educação intercultural no entrelaçar de afetos: a descolonialidade do saber com foco na sustentabilidade ambiental*. Florianópolis: ARIC, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. .

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006

_____. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GAUTHIER, Jacques Zanidê; PETIT, Sandra Haydée. *Prática de pesquisa nas ciências humanas e sociais: Abordagem sociopoética*. São Paulo: Atheneu, 2005.

GIDDENS, Anthony. *As consequências a modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOMES, Nilma Lino. *Rappers, educação e identidade racial: educação popular afro-brasileira*. Florianópolis: Editora Atilênde, 2002b. (Núcleo de Estudos Negros).

LANDER, Edgardo. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas Latino-Americanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, 2005.

SALES, Ivandro da Costa. Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar. In: SCOCUCLIA, Afonso; MELO NETO, José Francisco. *Educação popular – outros caminhos*. João Pessoa: UFPB, 1999.

SODRÉ, Muniz. *Claros e escuros: identidade, povo e mídia no Brasil*. 2. ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 1999.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. Ensino Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.