

Educação **e** Contemporaneidade

Revista da FAEEBA volume 28 - número 54 - jan./abr. 2019



Educação Plural e Pós-modernidade



Universidade do Estado da Bahia - UNEB / Departamento de Educação - Campus I
Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade

Educação Plural e Pós-modernidade





UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

Reitor: José Bites de Carvalho; Vice-Reitor: Marcelo D'Ávila

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I

Diretora: Adelaide Rocha Badaró

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE – PPGEduc

Coordenadora: Mary Valda Sales

Editor Geral: Elizeu Clementino de Souza (UNEB)

Editora Científica: Lúvia Alessandra Fialho da Costa (UNEB)

Editores Associados: Dalila Andrade Oliveira (UFMG); Elizeu Clementino de Souza (UNEB);
Jorge do Ó (Universidade de Lisboa); Liége Maria Sitja Fornari (UNEB)

CONSELHO EDITORIAL

Conselheiros nacionais

Antônio Amorim

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Ana Chrystina Venâncio Mignot

Universidade do Estado do Rio de Janeiro-UERJ

Betânia Leite Ramalho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN

Cipriano Carlos Luckesi

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edivaldo Machado Boaventura

Universidade Federal da Bahia-UFBA

Edla Eggert

Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS

Jaci Maria Ferraz de Menezes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

João Wanderley Geraldi

Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP

José Carlos Sebe Bom Meihy

Universidade de São Paulo-USP

Maria Elly Hertz Genro

Universidade Federal do Rio Grande do Sul-UFRGS

Maria Teresa Santos Cunha

Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC

Nádia Hage Fialho

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Paula Perin Vicentini

Universidade de São Paulo-USP

Robert Evan Verhine

Universidade Federal da Bahia - UFBA

Tânia Regina Dantas

Universidade do Estado da Bahia-UNEB

Walter Esteves Garcia

Associação Brasileira de Tecnologia Educacional / Instituto Paulo Freire

Conselheiros internacionais

Antônio Gomes Ferreira

Universidade de Coimbra, Portugal

António Nóvoa

Universidade de Lisboa- Portugal

Cristine Delory-Momberger

Universidade de Paris 13 – França

Daniel Suarez

Universidade Buenos Aires- UBA- Argentina

Ellen Bigler

Rhode Island College, USA

Edmundo Anibal Heredia

Universidade Nacional de Córdoba- Argentina

Francisco Antonio Loiola

Université Laval, Québec, Canada

Giuseppe Milan

Università di Padova – Itália

Julio César Díaz Argueta

Universidad de San Carlos de Guatemala

Mercedes Villanova

Universidade de Barcelona, Espanha

Paolo Orefice

Università di Firenze - Itália

Coordenador do n. 54: Raphael Vieira Filho – UNEB

Revisão: Luiz Fernando Sarno; **Tradução/revisão Inglês:** Lorena Paccini Lustosa

Capa e Editoração: Linivaldo Cardoso Greenhalgh (“A Luz”, de Carybé – Escola Parque, Salvador/BA)

Editora Assistente: Maura Icléa Castro

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Departamento de Educação – Campus I
Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

REVISTA DA FAEEBA

Educação e Contemporaneidade

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 28, n. 54, p. 1-178, jan./abr. 2019

ISSN 2358-0194 (eletrônico)

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade

Revista do Departamento de Educação – Campus I
(Ex-Faculdade de Educação do Estado da Bahia – FAEEBA)

Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade

Esta revista oferece acesso livre ao seu conteúdo. Publicação quadrimestral temática que analisa e discute assuntos de interesse educacional, científico e cultural. Os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores.

ADMINISTRAÇÃO: A correspondência relativa a informações, pedidos de permuta, assinaturas, etc. deve ser dirigida à:

Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade
UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação I - DEDC
Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula
41150-000 SALVADOR – BAHIA - BRASIL
E-mail: refaeeba.dedc1@listas.uneb.br

Normas para publicação: vide últimas páginas.

Submissão de artigos: <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlinesubmissions>

Email: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

Indexadores e Base de Dados:

- BAMP – Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - Educ@ – Publicações online de Educação – Fundação Carlos Chagas, Brasil. www.fcc.org.br
 - BBE – Bibliografia Brasileira de Educação (Brasil, Cibec/Inep/MEC). <http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php>
 - EDUBASE – Biblioteca Joel Martins – FAE / Faculdade de Educação - UNICAMP. <http://edubase.modalbox.com.br/portal/>
 - Sumários de Periódicos em Educação e Boletim Bibliográfico do Serviço de Biblioteca e Documentação - Universidade de São Paulo - Faculdade de Educação/Serviço de Biblioteca e Documentação. www.fe.usp.br/biblioteca/publicações/sumario/index.html
 - CLASE - Base de Dados Bibliográficos en Ciencias Sociales y Humanidades da Hemeroteca Latinoamericana - Universidade Nacional Autónoma do México: Site: <http://www.dgbiblio.unam.mx>
 - DOAJ - Directory of Open Access Journals. <https://doaj.org/>
 - INIST - Institut de l'Information Scientifique et Technique / CNRS - Centre National de la Recherche Scientifique de Nancy/ France. Site: <http://www.inist.fr>
 - IRESIE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación - México). Site: www.iisue.unam.mx
 - LATININDEX (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal). Site: www.latindex.org
 - Portal de Periódicos CAPES. Site: www.periodicos.capes.gov.br
 - EZB-Elektronische Zeitschriftenbibliothek/ Eletronic Journals Library (Universität Regensburg - Alemanha). Site: www.rzblx1.uni-regensburg.de
 - SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Periódicos. <http://seer.ibict.br>
 - ULRICH'S - Internacional Periodicals Directory. www.ulrichsweb.com
 - Portal Brasileiro de Acesso Aberto à Informação Científica (oasisbr). www.ibict.br
 - Diretório Luso-Brasileiro. Repositórios e Revistas de Acesso aberto. www.ibict.br
- Pede-se permuta / We ask for exchange.

Este número teve o apoio da Editora da Universidade do Estado da Bahia (EDUNEB) para impressão.

Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade / Universidade do Estado da Bahia,
Departamento de Educação I – v. 1, n. 1 (jan./jun., 1992) - Salvador: UNEB, 1992-

Periodicidade quadrimestral.
Semestral até o volume 24, n. 44 (jul./dez., 2015)

ISSN 0104-7043 (impresso)
ISSN 2358-0194 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade do Estado da Bahia. II. Título.

CDD: 370.5
CDU: 37(05)



Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula - 41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil - Fone: +55 71 3117-2200

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO PLURAL E PÓS-MODERNIDADE

- 9** APRESENTAÇÃO
Raphael Vieira Filho (UNEB)
- 12** EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA POLÍTICA NA PÓS-MODERNIDADE
Hamlet Fernández Días (Universidad de La Habana)
- 28** RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
Etelvina de Queiroz Santos (UESB); Núbia Regina Moreira (UESB)
- 43** A INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE EM LIVROS DIDÁTICOS DE EJA
Márcia Alves da Silva (Universidade Federal de Pelotas); Renata Kabke Pinheiro (Universidade Federal de Pelotas)
- 59** CRIANÇAS INDÍGENAS GUARANI NHANDÉWA NO NORTE DO PARANÁ: APRENDIZAGENS CULTURAIS E ESCOLARES
Marcella Hauanna Cassulla (UEM); Rosângela Celia Faustino (UFSC)
- 77** POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AGENDA E2030 NO BRASIL
Jani Alves da Silva Moreira (UEM)
- 97** DESFILES, RAINHAS E DANÇA: MANIFESTAÇÕES NEGRAS COMO ESPAÇO DE REIVINDICAÇÕES E AFIRMAÇÃO
Raphael Rodrigues Vieira Filho (UNEB)

ARTIGOS

- 111** EDUCAÇÃO E DEVER DE MEMÓRIA: AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO NA SOCIEDADE DE MERCADO
Pedro Savi Neto (PUC/RS)
- 125** ENTRE “VERDADEIROS APÓSTOLOS”: UMA EDUCADORA BRASILEIRA NO CONGRÈS INTERNATIONAL D’ÉDUCATION NOUVELLE (LOCARNO – 1927)
Ana Chrystina Mignot (UERJ); Raquel Lopes Pires (UERJ)
- 139** ENTRE SIGNIFICAR E DECIFRAR A ESCRITA: A ALFABETIZAÇÃO DE IVO
Ana Maria Esteves Bortolanza (Universidade de Uberaba); Renata Teixeira Junqueira Freire (Universidade de Uberaba)
- 155** O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: UMA ANÁLISE CURRICULAR
Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP); Ana Lúcia Braz Dias (Central Michigan University (CMU)/EUA); Deise Aparecida Peralta (UNESP)
- 173** NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

CONTENTS

PLURAL AND POSTMODERN EDUCATION

- 9** PRESENTATION
Raphael Vieira Filho (UNEB)
- 12** EDUCATION, ART AND POLITICAL CULTURE IN POSTMODERNITY
Hamlet Fernández Días (Universidad de La Habana)
- 28** RECONTEXTUALIZATION OF THE CURRICULUM POLICY FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS
Etelvina de Queiroz Santos (UESB); Núbia Regina Moreira (UESB)
- 43** THE INTERSPECIFICITY OF GENDER, RACE AND CLASS IN EDUCATIONAL BOOKS OF EJA
Márcia Alves da Silva (Universidade Federal de Pelotas); Renata Kabke Pinheiro (Universidade Federal de Pelotas)
- 59** GUARANI NHANDÉWA INDIAN CHILDREN IN THE NORTH OF PARANÁ: CULTURAL AND SCHOOL LEARNING
Marcella Hauanna Cassulla (UEM); Rosângela Celia Faustino (UFSC)
- 77** POLICIES FOR CHILD EDUCATION AND AGENDA E2030 IN BRAZIL
Jani Alves da Silva Moreira (UEM)
- 97** DEPHS, QUEENS AND DANCE: BLACK MANIFESTATIONS AS SPACE OF CLAIMS AND AFFIRMATION
Raphael Rodrigues Vieira Filho (UNEB)

ARTICLES

- 111** EDUCATION AND DUTY OF MEMORY: THE POSSIBILITIES OF EMANCIPATION IN THE MARKET SOCIETY
Pedro Savi Neto (PUC/RS)
- 125** BETWEEN "TRUE APOSTLES": A BRAZILIAN EDUCATOR IN CONGRESS INTERNATIONAL D'EDUCATION NOUVELLE (LOCARNO – 1927)
Ana Chrystina Mignot (UERJ); Raquel Lopes Pires (UERJ)
- 139** BETWEEN MEANING AND DECIPHERING THE WRITING: THE LITERACY OF IVO
Ana Maria Esteves Bortolanza (Universidade de Uberaba); Renata Teixeira Junqueira Freire (Universidade de Uberaba)
- 155** THE TEACHING OF MATHEMATICS IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION: A CURRICULAR ANALYSIS
Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP); Ana Lúcia Braz Dias (Central Michigan University (CMU)/EUA); Deise Aparecida Peralta (UNESP)
- 176** NORMS FOR PUBLICATION

SUMARIO

EDUCACIÓN PLURAL Y POSMODERNIDAD

- 9** PRESENTACIÓN
Raphael Vieira Filho (UNEB)
- 12** EDUCACIÓN, ARTE Y CULTURA POLÍTICA EN LA POSMODERNIDAD
Hamlet Fernández Días (Universidad de La Habana)
- 28** RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES
Etelvina de Queiroz Santos (UESB); Núbia Regina Moreira (UESB)
- 43** LA INTERSECCIONALIDAD DE GÉNERO, RAZA Y CLASE EN LIBROS DIDÁCTICOS DE EJA
Márcia Alves da Silva (Universidade Federal de Pelotas); Renata Kabke Pinheiro (Universidade Federal de Pelotas)
- 59** LOS NIÑOS INDÍGENAS GUARANI NHANDÉWA EN EL NORTE DEL PARANÁ: APRENDIZAJES CULTURALES Y ESCOLARES
Marcella Hauanna Cassulla (UEM); Rosangela Celia Faustino (UFSC)
- 77** POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA AGENDA E2030 EN BRASIL
Jani Alves da Silva Moreira (UEM)
- 97** DESFILES, RAYAS Y DANZA: MANIFESTACIONES NEGRAS COMO ESPACIO DE RECLAMACIONES Y AFIRMACIÓN
Raphael Rodrigues Vieira Filho (UNEB)

ARTÍCULOS

- 111** EDUCACIÓN Y DEBER DE MEMORIA: LAS POSIBILIDADES DE EMANCIPACIÓN EN LA SOCIEDAD DE MERCADO
Pedro Savi Neto (PUC/RS)
- 125** ENTRE “VERDADEROS APÓSTOLOS”: UNA EDUCADORA BRASILEÑA EN EL CONGRÉS INTERNACIONAL D’EDUCATION NOUVELLE (LOCARNO – 1927)
Ana Chrystina Mignot (UERJ); Raquel Lopes Pires (UERJ)
- 139** ENTRE SIGNIFICAR Y DECIFRAR LA ESCRITA: LA ALFABETIZACIÓN DE IVO
Ana Maria Esteves Bortolanza (Universidade de Uberaba); Renata Teixeira Junqueira Freire (Universidade de Uberaba)
- 155** LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA: UN ANÁLISIS CURRICULAR
Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP); Ana Lúcia Braz Dias (Central Michigan University (CMU)/EUA); Deise Aparecida Peralta (UNESP)

APRESENTAÇÃO

Pós-modernidade é um termo polissêmico e que ainda provoca muitas discussões acadêmicas sobre seus marcos temporais e teóricos. Suas ligações e posições políticas, os temas suscitados, as utilizações provocadas por essa polissemia e a falta de precisão temporal provocam a inclusão e exclusão de autores e pensadores nas coleções e coletâneas organizadas desde a década de 1930. A primeira utilização do termo pós-modernismo, no mundo acadêmico, foi de fala hispânica e tinha a estética como foco.

No final da década de 1950, o termo pós-moderno começa a ganhar corpo como um período histórico global. Visões pessimistas e otimistas sobre o pós-moderno se debatem, mas principalmente sobre o marco inicial desta nova era.

Conforme Jameson (1996), o principal argumento que perpassa todos os escritos para embasar a argumentação dessa nova baliza é a crise do capitalismo e as análises de uma nova organização de produção dentro das explicações no campo marxista. Nos argumentos dos acadêmicos em geral existia uma crença na exaustão dos paradigmas epistemológicos e do modelo de racionalidade das ciências (SANTOS, 2008), desanimação com as formas de organização das sociedades naquele momento – nem o capitalismo, nem o socialismo se mostravam capazes de satisfazer os anseios sociais de liberdade, beleza e ordem –, instabilidade nas instituições e uma crise das explicações sistêmicas provocada pelas reivindicações de participação nos espaços decisórios e de poder de grupos sociais antes sem voz (FORTES, 2014).

As polêmicas provocadas pelos vários revisionismos, as discussões sobre cânones e currículos agitaram o mundo intelectual. Na base da polêmica está, ainda, o próprio questionamento sobre a superação da modernidade, que, para alguns autores, ainda não se fixou: ao contrário, estaríamos vivendo uma transi-

ção para a pós-modernidade, misturados às incertezas institucionais, à crise do conceito de razão.

Reivindicações dos movimentos sociais e as discussões das teorias críticas e neomarxismos ajudaram e subsidiaram a entrada de novos temas, visões e personagens nas pesquisas, desde as décadas de 1950/60, provocando uma série de debates e o surgimento de movimentos intelectuais intitulados de pós-modernismo, englobando várias correntes, às vezes excludentes entre si, como: pós-estruturalismo, multiculturalismo, pós-colonialismo, descolonização, decolonialismo, feminismos/estudos de gênero.

No Brasil, esse movimento de inclusão de novos personagens e novos temas nas Ciências Humanas só será notado na Academia na década de 1970, conforme Sader (1988). As reivindicações de abertura política, movimento das Diretas, anistia plena e irrestrita, movimento de mulheres, movimentos negros, movimentos LGBT, movimento de indígenas, entre outros, trouxeram, no seu bojo, os protestos e os clamores de diversos segmentos populacionais, que se destacaram como protagonistas de suas próprias falas. Permeados pelas discussões de inclusão e dos movimentos questionadores da educação eurocêntrica, e muitas vezes militantes desses movimentos, novos pesquisadores trazem problemas não tocados pela Academia até então. Os artigos que compõem este dossiê trabalham com essa perspectiva: um profícuo autor marxista analisando a contemporaneidade; crianças Guarani no norte do Paraná; educação das relações étnico-raciais em um município do interior baiano; raça e gênero na Educação e Jovens e Adultos; manifestações culturais negras. Não são temas comumente explorados e fazem parte das possibilidades abertas pela pós-modernidade.

O que está ao lado dessas discussões, e que interessa ao campo da Educação, é responder:

que saberes devem ser valorizados nos currículos diante do desafio das novas tendências? Quantos passagens são possíveis entre a escola e a sociedade? O que e como incluir neste contexto social em transformação?

A seção temática é composta de seis artigos. O primeiro, *Educación, arte y cultura política em la posmodernidad*, de autoria de Hamlet Fernández Días, traz uma reflexão teórica sobre as possibilidades de desenvolvimento de uma arte-educação com base na estética do mapeamento cognitivo. Examina um tipo de educação por meio da arte que contribui para a formação de cultura política na condição histórica da pós-modernidade.

O segundo artigo, *Recontextualização da política curricular para a educação das relações étnico-raciais*, de Etelvina de Queiroz Santos e Núbia Regina Moreira, busca compreender como se organizam as políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais para o Ensino Médio, Técnico e Tecnológico de um Instituto Federal Baiano. Toma como foco a recontextualização da educação para as relações étnico-raciais na prática das professoras de Arte, Língua Portuguesa e História da instituição pesquisada.

O terceiro, *A interseccionalidade de gênero, raça e classe em livros didáticos de EJA*, de Márcia Alves da Silva e Renata Kabke Pinheiro, analisa alguns livros pertencentes a uma coleção voltada à educação de jovens e adultos nos anos finais do Ensino Fundamental, objetivando problematizar as representações de gênero que os livros didáticos carregam, compreendendo gênero na sua interseccionalidade com raça e classe social.

Crianças indígenas Guarani Nhandewa no norte do Paraná: aprendizagens culturais e escolares, de Marcella Hauanna Cassulla e Rosângela Celia Faustino de Faustino, é o quarto artigo do dossiê temático. As autoras discutem elementos da educação da criança Guarani Nhandewa e de que maneira os professores Nhandewa, com apoio de suas comunidades, têm buscado articular os conhecimentos esco-

lares aos conhecimentos ancestrais, no espaço escolar e nos eventos culturais nas aldeias, configurados como momentos de significativas aprendizagens para as crianças Guarani.

O penúltimo artigo, *Políticas para educação infantil e a Agenda E2030 no Brasil*, de Jani Alves da Silva Moreira, analisa as atuais políticas preconizadas para a educação infantil no Brasil, no período 2015 a 2017, apresentando resultados da análise de documentos internacionais para o contexto latino-americano, precisamente a partir da Agenda de Desenvolvimento Sustentável Pós-2015.

O sexto e último artigo, intitulado *Desfiles, rainhas e dança: manifestações negras como espaço de reivindicações e afirmação*, de Raphael Rodrigues Vieira Filho, trata de informações históricas sobre manifestações populares, em particular manifestações culturais negras, vistas como espaço de crítica social, reivindicação e afirmação negra. Percebe nas reivindicações indicadores de um confronto com as autoridades e elites ao longo do tempo, além da construção e fortalecimento de ser negro.

A seção Artigos é composta de quatro textos, sendo o primeiro *Educação e dever de memória: as possibilidades de emancipação na sociedade de mercado*, de Pedro Savi Neto, que analisa consequências do direcionamento cada vez mais explícito e intenso da educação para o atendimento de interesses econômicos, a partir do ferramental teórico da Teoria Crítica da Sociedade, em especial do Novo Imperativo Categórico de Adorno.

O artigo de Ana Chrystina Mignot e Raquel Lopes Pires, intitulado *Entre 'verdadeiros apóstolos': uma educadora brasileira no Congrès International d'Education Nouvelle (Locarno - 1927)*, fala das várias motivações e repercussões da experiência de viagens. Toma como elemento da análise a viagem de uma educadora católica à Suíça e seu relato, tomado pelas autoras como instrumento para a interpretação sobre a importância de sua participação no diálogo que se instituiu entre educadores brasileiros e estrangeiros à época,

desdobrando-se em novas viagens e trocas sobre os modelos pedagógicos.

O penúltimo texto é intitulado *Entre significar e decifrar a escrita: a alfabetização de Ivo*, de Ana Maria Esteves Bortolanza e Renata Teixeira Junqueira Freire, no qual as autoras analisam gestos da escrita de uma criança de seis anos que frequenta o primeiro ano do Ensino Fundamental, período inicial de sua alfabetização, evidenciando o paradoxo entre significar a escrita na vida e decifrar o código alfabético na escola.

O ensino de matemática na educação profissional técnica: uma análise curricular, de Harryson Júnio Lessa Gonçalves, Ana Lúcia Braz Dias e Deise Aparecida Peralta é o último artigo dessa seção e apresenta dados de uma pesquisa qualitativa sobre necessidades, dificuldades e estratégias didáticas apresentadas por professores brasileiros sobre a Matemática em cursos técnicos da área de indústria de uma escola pública do Brasil.

Esperamos que os textos favoreçam os debates e sejam inspiradores para novas pesquisas.

Salvador, abril de 2019
Raphael Vieira Filho

EDUCACIÓN, ARTE Y CULTURA POLÍTICA EN LA POSMODERNIDAD

*Hamlet Fernández Días (Universidad de La Habana)**

RESUMEN

En el artículo se realiza una sistematización de la propuesta de Fredric Jameson de “estética del trazado de mapas cognitivos”, pensada desde el arte y con fines pedagógicos. Se plantea el objetivo de profundizar en la reflexión teórica sobre las posibilidades desarrolladoras de una arte-educación basada en la estética de mapas cognitivos, un tipo de pedagogía a través del arte que contribuya a la formación de cultura política en la condición histórica de la posmodernidad. Se concluye, a través de un ejemplo, que el arte contemporáneo, al producir mapas estéticos y conceptuales de diversas problemáticas de actualidad, y por el tipo de comunicación/compreensión que exige del receptor, puede ser un revelador punto de partida para la formación de un sujeto capaz de reescrituras críticas del propio devenir existencial, lo cual implica una concientización del lugar que se ocupa en la realidad social.

Palabras clave: Arte y educación. Mapa cognitivo. Posmodernidad. Cultura política. Interdisciplinariedad.

RESUMO

EDUCAÇÃO, ARTE E CULTURA POLÍTICA NA PÓS-MODERNIDADE

O artigo sistematiza a proposta de Fredric Jameson de uma “estética do desenho de mapeamento cognitivo”, concebida a partir da arte e com fins pedagógicos. Propõe como objetivo, aprofundar a reflexão teórica sobre as possibilidades de desenvolvimento de uma arte-educação com base na estética do mapeamento cognitivo, um tipo de educação através da arte que contribui para a formação de cultura política na condição histórica da pós-modernidade. Conclui-se, através de um exemplo, que a arte contemporânea, ao produzir mapas estéticos e conceituais de várias problemáticas da atualidade, e pelo tipo de comunicação/compreensão que exige do receptor, pode ser um ponto de partida revelador para a formação de um sujeito capaz de reescritas críticas do próprio desenvolvimento existencial, o que implica uma tomada de consciência do lugar que se ocupa na realidade social.

Palavras chave: Arte e educação. Mapa cognitivo. Pós-modernidade. Cultura política. Interdisciplinaridade.

* Doctor en Ciencias sobre Arte por La Universidad de La Habana, Cuba. Bolsista de Posdoctorado en la Universidad de Uberaba (Uniube). E-mail: hamletfdez84@gmail.com

ABSTRACT

EDUCATION, ART AND POLITICAL CULTURE IN POSTMODERNITY

In the article, a systematization of Fredric Jameson's proposal of "aesthetics of cognitive mapping" is made, thought from the art and with pedagogical purposes. The objective is to deepen the theoretical reflection on the development possibilities of an art-education based on the aesthetics of cognitive maps, a type of pedagogy through art that contributes to the formation of political culture in the historical condition of postmodernity. It is concluded, through an example, that contemporary art, by producing aesthetic and conceptual maps of various current issues, and by the type of communication / understanding that requires of the receiver, can be a revealing starting point for the formation of a subject capable of critical rewriting of the own existential becoming, which implies an awareness of the place occupied in the social reality.

Keywords: Art and education. Cognitive map. Postmodernity. Political culture. Interdisciplinarity.

Introducción¹

Fredric Jameson (Cleveland, Ohio, 1934) es uno de los teóricos marxistas ocupado con temas del arte y la cultura de mayor renombre internacional. Desde su *Marxism and Form* (JAMESON, 1971) publicado en 1971, hasta su más reciente *Raymond Chandler: The Detections of Totality* (JAMESON, 2016), Jameson ha publicado más de 25 obras escritas originalmente en inglés, a lo que se debe sumar las traducciones de muchas de esos libros a varios idiomas, ediciones de compilaciones de ensayos, etc.; lo que ha posibilitado una extraordinaria promoción internacional de su trabajo teórico y crítico. Esa consistente producción teórica cubre temas, fenómenos y problemáticas filosóficas, epistemológicas, estéticas, políticas y culturales en su sentido amplio, que han ocupado muchas veces el centro de los debates intelectuales a nivel internacional desde la década del sesenta del siglo XX hasta la actualidad.

Uno de esos temas ha sido, como se sabe, la posmodernidad. Desde mediados de la década del ochenta del pasado siglo Fredric Jameson se convirtió en una de las voces fundamentales

del debate filosófico sobre la posmodernidad. Su ensayo *Postmodernism: the Cultural Logic of Late Capitalism* (JAMESON, 1984), publicado en la *New Left Review* en 1984, tuvo una repercusión inmediata en los circuitos intelectuales de habla inglesa; y su traducción al castellano por Esther Pérez para la revista *Casa de las Américas* (JAMESON, 1986) lo convirtió rápidamente en un texto de referencia para la crítica cultural de izquierda en América Latina. A este ensayo Jameson sumaría otros en los que amplía y profundiza su enfoque y tesis fundamentales sobre la posmodernidad (JAMESON, 1991, 2002).

En *El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío* (JAMESON, 1991), a contracorriente de las fuertes tendencias del momento que proclamaban un pensamiento anti-totalitario, anti-esencialista, de micro-resistencias, de puesta en crisis de los grandes metarrelatos históricos, lineales y teleológicos, etc., el autor no se contuvo de pensar históricamente e introdujo una propuesta de hipótesis de periodización basada en la dialéctica marxista, a saber: el posmodernismo como dominante cultural. Y advirtió que esa dominante cultural no podía ser entendida superfi-

1 Apoyo a la investigación: PNPD/CAPE; FAPEMIG.

cialmente en términos de estilos estéticos, de simples modas o tendencias artísticas, o como un sistema cultural autónomo, desconectado de los modos de producción de un capitalismo que se hallaba en su tercera fase de evolución, ahora sí, en una escala totalmente global y no parcial, como en sus fases precedentes.

Desde ese ensayo inicial la posmodernidad fue para Jameson una cuestión estructural; la posmodernidad sería en sí la sociedad capitalista internacional o multinacional, y el posmodernismo su dominante cultural: la expresión superestructural del Capital en una tercera o cuarta fase de desarrollo posibilitada por la última gran revolución tecnológica (la cibernética, la informática, la energía atómica, los sistemas de conectividad global, la inteligencia artificial, etc.). Mantener la hipótesis marxista de que los procesos culturales deben ser siempre puestos en relación, o más bien pensados dialécticamente en los marcos de desarrollo de un modo de producción o estructura social, ha sido fundamental para Jameson, porque de lo contrario nos advierte que se puede retroceder con gran facilidad a un tipo tradicional de “historia intelectual”, de las culturas o de las civilizaciones, en la que “las cosas suceden sin ninguna lógica en particular” (JAMESON, 1992, p. 45).

Para hacer emerger a la conciencia teórica el mapa cognitivo del posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío, el catedrático de Duke University propuso la conceptualización de una serie de “síntomas estéticos” constitutivos de dicha lógica dominante; un enfoque que toma prestado de Raymond Williams y que contempla a la vez, integrando un mismo campo de fuerzas contrapuestas, formas “residuales” y “emergentes” de producción cultural. Lo extraordinario de su movimiento metodológico es la manera en que invierte la lógica del marxismo clásico que tiende a explicar la superestructura a partir de un análisis de la estructura social, pues la primera, en última instancia, se considera que estará determinada por la segunda. No es que Jameson renuncie a

esta hipótesis de base, por el contrario, pero sí invierte la metodología de análisis: su bosquejo del posmodernismo parte del análisis interpretativo, del desmontaje estructural de las formas más sutiles y complejas de expresión cultural como son las obras de arte, para encontrar así su determinación más profunda en la historia, eso es, en el tipo de relaciones sociales y de producción que siguen constituyendo las “reales condiciones de existencia” en la sociedad contemporánea.

El otro elemento a resaltar es que la producción de nuevas categorías de análisis, más ajustadas a los fenómenos culturales actuales, son generadas en el propio proceso interpretativo de obras y tendencias concretas, en el que Jameson suele echar mano de diversas disciplinas y enfoques teóricos. Por tanto, su manera de producir conocimiento es profundamente interdisciplinar. Cada hipótesis interpretativa genera un nuevo nivel de reflexión en el que se van articulando herramientas conceptuales aportadas por diferentes disciplinas (marxismo, hermenéutica, estética filosófica, psicoanálisis, semiótica, cartografía, etc.), en función del objetivo mayor de arribar a una comprensión cada vez más integral y dialéctica del fenómeno de que se trate. Y el arte ocupa un lugar central en esa conceptualización porque es punto de partida, es el dispositivo cultural complejo que permite y exige una plataforma interdisciplinar de reflexión.

Los “síntomas estéticos” conceptualizados por Jameson han llegado a ser célebres: una nueva cultura de las superficies, la imagen, el simulacro, de la pérdida de la profundidad o la densidad cultural; la dominancia de un procedimiento estético-discursivo como el “pastiche”, por sobre un procedimiento más antiguo como la paródica; la pérdida de la historicidad, de la mano de la estetización espectacular y acrítica del pasado; formas de temporalidad y de textualidad esquizofrénicas; una nueva concepción y experiencia del espacio; nuevos fenómenos objeto de lo sublime filosófico, lo sublime histórico o posmoderno; así como la

necesidad de construir estéticas de mapas cognitivos desde el arte, un nuevo arte político que pueda jugar también un importante y decisivo rol pedagógico (JAMESON, 1991).

Todas estas características constitutivas del posmodernismo formuladas por Fredric Jameson han sido ampliamente comentadas, discutidas, subrayadas, criticadas y utilizadas, durante los 34 años de vida que ya tiene su memorable ensayo. Sin embargo, llama la atención que su tesis final, acerca de la necesidad de poner en primer plano las dimensiones cognitivas y pedagógicas del arte, para dotar al sujeto de herramientas que le permitan articular su experiencia empírica con una comprensión teórica de la totalidad social, nacional y global, ha sido poco trabajada en función de la educación a través del arte.² Ese es precisamente el objetivo que nos trazamos en este trabajo: desarrollar la propuesta de Fredric Jameson de una “estética del trazado de mapas cognitivos”, en función de un tipo de pedagogía a través del arte que dé cuenta de los retos que afronta la educación en la formación de una cultura política, crítica, en la condición histórica de la posmodernidad.

En lo que sigue, sistematizaremos con la mayor brevedad las bases conceptuales de las que parte Jameson para formular su modelo que imbrica arte, función pedagógica y cultura política, pensado de manera interdisciplinar para responder a las necesidades cognoscitivas del sujeto; ese “sujeto posmoderno” inmerso en un nuevo tipo de espacio social internacional y “aturdidor”, generado por el “capital multinacional tardío” (JAMESON, 1991, p. 22). Sobre esa base, reflexionaremos sobre las posibilidades formativas de una enseñanza basada en el trazado de mapas cognitivos en la dimensión simbólica y estética que genera el arte.

2 En Cuba, por ejemplo, las tesis y categorías de Jameson sobre la posmodernidad son objeto de estudio en la academia, y han influenciado ampliamente el campo de la reflexión teórico-estética, la crítica de arte, la creación artística; pero en el ámbito de la enseñanza de arte no hemos encontrado ninguna aplicación de sus ideas sobre la dimensión pedagógicas de la estética de mapas cognitivos.

Fundamentos de una estética del trazado de mapas cognitivos

El concepto de “mapa cognitivo” ha sido desarrollado por algunas disciplinas como la geografía, la cartografía, el urbanismo, la psicología ambiental. La literatura especializada refiere que su origen se remonta a comienzos del siglo XX, cuando en 1913 el geógrafo Trowbridge desarrolló la noción de “mapas imaginarios” para estudiar la representación mental de los ambientes físicos. Posteriormente, en 1948 un psicólogo conductista, Edward C. Tolman, publicó una obra titulada *Cognitive Maps in Rats and Men*, en la que estudiaba la función que las imágenes mentales jugaban, tanto en ratas como en humanos, en la orientación de recorridos (RICART, 2009).

La definición más general que se puede dar de mapas cognitivos es la de ser una “expresión mental que el cerebro elabora del medio que le rodea”. Para la psicología ambiental se trata de un “dispositivo mental que codifica y simplifica la forma en que nuestro entorno se organiza” (RICART, 2009, p. 4). Los procesos de codificación y simplificación son muy importantes. La configuración de un mapa cognitivo en la dimensión mental implica la codificación de esa relación espacial que establece el individuo con el medio ambiente, pero dicha codificación distorsiona hasta cierto punto la información que se obtiene del entorno; a la vez, se produce una síntesis, imprescindible, de ese cúmulo de información en diferentes niveles: “la topológica, la métrica, los recorridos, las referencias fijas y las imágenes sensoriales” (RICART, 2009, p. 7).

El referente concreto del que parte Jameson es el libro *The Image of the City*, de 1960, del urbanista norteamericano Kevin Lynch (1990). Esta obra, considerada un clásico del diseño urbano, se inscribe en una tendencia que comenzó a desarrollarse a comienzos de la década del sesenta del siglo XX, la cual valoriza la experiencia del espacio que tiene el usuario. Lynch estudió tres ciudades de los

Estados Unidos (Boston, New Jersey y Los Ángeles) aplicando un método de trabajo de campo que le permitiera obtener las percepciones, las valoraciones, las “imágenes ambientales” que tenían formadas los ciudadanos de los espacios urbanos y la ciudad en la que habitaban. Su objetivo final era dar respuesta a problemas de diseño ambiental y su adecuación al usuario, con base en su propia experiencia.

A Fredric Jameson, más que la problemática propiamente urbanística o de representación cartográfica, lo que le interesa explotar es la metáfora del mapa cognitivo de cara a problemáticas espaciales, sociales, culturales y políticas que atraviesan la experiencia empírica del sujeto en una dimensión más abstracta que la de la relación inmediata con el entorno en el que se vive.

Kevin Lynch nos reveló que la ciudad alienada es sobre todo un espacio en el que las personas son incapaces de representarse (mentalmente) su propia posición o la totalidad urbana en la que se encuentran [...] Por tanto, la desalienación en la ciudad tradicional supone la real reconquista de un sentido de lugar, y la construcción o reconstrucción de un conjunto interrelacionado que pueda ser retenido en la memoria, y que el sujeto individual pueda trazar y volver a trazar en un mapa en los momentos de trayectorias alternativas. (JAMESON, 1991, p. 82).

Si esta interpretación es correcta, si sucede así con relación a la representación mental del espacio concreto en el que se habita (algo que podemos comprobar basados en la experiencia personal), pudieran extrapolarse entonces estos principios a un nivel más general y abstracto, para plantear una hipótesis preliminar: una cultura política alienada, tanto a nivel individual como colectivo, sería aquella en la que el sujeto se muestra incapaz de generar representaciones mentales (mapas cognitivos) de su propia posición de clase, género, raza, cultura, etc., en la totalidad social en la que existe. Por consiguiente, la desalienación cultural del sujeto, si es que esto es posible, debiera implicar una conquista cognoscitiva de ese sentido o conciencia del lugar que se

ocupa en el mundo, así como de una memoria funcional de las trayectorias existenciales que nos conectan en diversas dimensiones con la totalidad difusa.

Jameson reconoció en escritos posteriores que con la noción de “mapa cognitivo” se refería en realidad, aunque de forma algo encubierta, cifrada, a la problemática de la “conciencia de clase” (JAMESON, 2002, p. 73). En una entrevista publicada en la revista *El Cielo por Asalto*, también argumentaría de forma explícita:

En referencia al punto de las clases sociales y los *mapas cognitivos*, es que es obvio que estamos en una situación donde el mundo es tan complicado, y las redes del poder social tan minuciosas, que resulta muy difícil para la gente orientarse como sujetos de clase dentro de esta totalidad. No creo ni por un instante que las clases en sí [*as such*] han desaparecido [...] Pero, las formas de conciencia de clase que corresponderían a la nueva división global del trabajo, y la nueva situación global, todavía no han aparecido, porque esto es demasiado nuevo. Por ello, lo que el *mapa cognitivo* intenta hacer como una forma de la conciencia de clase es doble, y por esto es que es igualmente epistemológica, y cultural y utópica a la vez.

Epistemológicamente, me parece que se tiene que insistir, en primer lugar, en todas las dificultades que tenemos en ver nuestra posición de clase en esta enorme realidad global, y se tienen que perseguir las dificultades de estas cosas para todos los otros sujetos sociales alrededor nuestro. [...] Esa conciencia de clase sería entonces, me parece, el elemento utópico en estos otros mapas del mundo. (JAMESON, 1992, p. 54-55).

La dimensión cultural de la propuesta tiene que ver, por su puesto, con el arte, con la potencialidad política y formativa que le es intrínseca; por lo que Jameson considera que “no es imposible imaginar maneras en que un arte posmoderno enseñaría a la gente acerca de la estructura del mundo” (JAMESON, 1991, p. 55). De hecho, existen innumerables artistas cuyo trabajo podría ser citado como ejemplo de lo anterior. De ahí que en *El posmodernismo como lógica cultural del capitalismo tardío* (JAMESON, 1991) el autor termine ubicando la metáfora del trazado de estéticas de mapas

cognitivos en el plano de lo *simbólico*, y no en el de la *ideología*.

Jameson expone un argumento convincente para justificar ese corrimiento estratégico desde un concepto con peso dentro de la tradición marxista, como el de ideología, hacia otro que entra de lleno en el terreno del psicoanálisis, como el de lo “simbólico lacaniano”. Su primer movimiento metodológico va de la metáfora cartográfica al concepto de ideología de Louis Althusser, porque este le permite extrapolar la cuestión de la representación mental del espacio hacia el terreno de las relaciones sociales y su representación imaginaria. El concepto de ideología de Althusser tiene sus paralelos con la noción de mapa cognitivo. En sus términos ideología deja de ser “falsa conciencia”, imagen invertida o engañosa de la realidad, creada por la clase dominante para que las clases oprimidas no puedan acceder a la verdad de su condición de explotados. La ideología, dice Althusser, es la representación imaginaria que nos hacemos de nuestra relación con las “reales condiciones de existencia”. Por tanto, se podría decir que para Althusser la ideología es algo así como nuestro mapa cognitivo, es lo que nos permite orientarnos en la realidad, es la base de nuestro punto de vista empírico, monádico, existencial. No existe *sujeto* fuera de la ideología, decir *sujeto ideológico* es una tautología, según el autor. Todos, absolutamente todos, desde los hombres más poderosos hasta los más desposeídos, estamos inmersos en una representación imaginaria, ideológica, a través de la cual establecemos contacto con la realidad concreta (ALTHUSSER, 2003).

El otro punto a destacar es que Althusser mantiene la distinción hecha por Marx entre ciencia e ideología: solo la ciencia permite acceder a un conocimiento “verdadero” de las leyes profundas de la historia que determinan nuestra existencia; por su parte, la ideología ocupa el plano imaginario -aunque con expresiones materiales concretas-, reducido al punto de vista del sujeto. La diferencia está en que para el filósofo francés el científico es

también, desde siempre, un sujeto ideológico (valga la redundancia); mas solo un método científico de análisis de la realidad permite establecer una distancia crítica con respecto a la condición irreductible de estar *sujeto* a una ideología. Es decir, solo la ciencia nos permite tomar conciencia crítica de la ubicuidad de la ideología. También hay que señalar que Althusser estableció una diferencia esencial entre arte e ideología. El arte, con su especificidad, también nos permite vivir críticamente la manera en que se expresa la ideología (ALTHUSSER, 1967).

El punto en el que Jameson se distancia del modelo dualista de Althusser (ideología/imaginario *versus* ciencia/realidad), se focaliza sobre sus tesis de que la ideología juega el decisivo rol de tender un puente por sobre la brecha que se abre entre la experiencia empírica que tiene el sujeto de su relación con la realidad, y el conocimiento científico, que es el único que en principio puede decir algo “verdadero” sobre la realidad. En el modelo del Althusser, la clase dominante (o las alianzas de clase) que ostenta el poder de Estado, controla los “aparatos represivos” y los “aparatos ideológicos”; y fundamentalmente a través de los segundos imponen al resto de la sociedad su ideología, es decir, su visión de mundo, sus “verdades”, sus valores, sus principios, sus costumbres, sus prácticas culturales concretas y materiales. Esa ideología dominante juega un rol de cohesión social, es la base sobre la que se sostiene la legitimación del poder de Estado para ejercer su hegemonía. Por tanto, la reproducción de la ideología dominante es consustancial a la reproducción del Poder; y como en la sociedad capitalista se trata del poder hegemónico de la burguesía, advierte Althusser que la reproducción de la ideología dominante es la que asegura, en última instancia, la reproducción de la fuerza de trabajo que mueve los medios de producción del Capital. A ello contribuyen todos los Aparatos Ideológicos de Estado (AIE), en especial el binomio escuela-familia. Porque, para el autor, en el proceso de estructuración de

la sociedad moderna capitalista la institución escolar se convierte en el principal AIE, como lo fue antes la Iglesia en la sociedad premoderna.³

La objeción de Jameson a este aspecto de la concepción althusseriana se basa en el razonamiento siguiente:

[...] la fórmula de Althusser apunta a una brecha, una grieta entre la experiencia existencial y el conocimiento científico: de aquí que la ideología asuma la función de inventar alguna forma de articular entre sí esas dos dimensiones distintas. Lo que querría agregar a esta 'definición' un punto de vista historicista es que tal coordinación, la producción de ideologías vivas y actuantes, es diferente en las distintas situaciones históricas, pero, sobre todo, que puede haber situaciones históricas en las que ello resulte absolutamente imposible: esta parecería ser nuestra situación en la crisis actual. (JAMESON, 1991, p. 86-86).

La situación actual es muy diferente a la del siglo XIX o incluso a la de la primera mitad del siglo XX, cuando la burguesía como clase hegemónica en el Poder podía reproducir con cierta uniformidad su ideología en la Escuela, la Iglesia, los Medios de Comunicación tradicionales, el Arte Académico, etc. Fue precisamente el modernismo estético y después con mayor radicalidad las vanguardias históricas, quienes en su afán de subversión del academicismo terminaron erosionando de manera radical los valores y rituales de la cultura burguesa. Otro de los procesos históricos que llevó a cabo un profundo desgaste de los valores cohesionadores del capitalismo decimonónico

norteamericano, a saber, el "temperamento puritano" y la "ética protestante", fue la propia constitución de la "sociedad de consumo" a lo largo del siglo XX, con su glorificación de la cultura del ocio, el hedonismo, la liberación sexual, la estetización de la vida cotidiana etc. (BELL, 1989). Esta tesis, avanzada por Daniel Bell en su libro *Las contradicciones culturales del capitalismo*, concluye con un diagnóstico histórico muy semejante al de Jameson: la sociedad postindustrial (para Bell), y el capitalismo en su escala global, multinacional (para Jameson), ha dejado de tener una ideología hegemónica que lo legitime como sistema.

¿Qué hacer entonces cuando se verifica un fenómeno de esta naturaleza? Para Daniel Bell, sociólogo tildado de neoconservador, la única solución posible se hallaba en un resurgimiento religioso con la suficiente fuerza como para suplir la profunda crisis de legitimación que padece el sistema; de lo contrario, la sociedad a la deriva, sin un sistema de valores que de cohesión a la estructura social, se encamina hacia el caos.

La solución utópica que sugiere Jameson es muy diferente. Aquí es donde se aproxima a Lacan, porque su compleja concepción del sujeto se basa en un sistema compuesto por tres planos estrechamente interrelacionados: lo Imaginario, lo Simbólico y lo Real. En ese momento, y un tanto obviando el principio de Lacan de que el sujeto es siempre un nudo que entrelaza las tres dimensiones, Jameson jerarquiza el plano de lo simbólico, por ser la variable omitida tanto en el sistema de Marx como en el de Althusser. Su conclusión final en el ensayo que nos ocupa fue por tanto que una estética del trazado de mapas cognitivos debería operar en el plano de lo simbólico; entendiendo más el término en el sentido de la representación estética.⁴

3 "[...] ¿cómo se asegura esta reproducción de la calificación (diversificada) de la fuerza de trabajo en el régimen capitalista? Contrariamente a lo que sucedía en las formaciones sociales esclavistas y serviles, esta reproducción de la calificación de la fuerza de trabajo tiende (se trata de una ley tendencial) a asegurarse no ya 'en el lugar de trabajo' (aprendizaje en la producción misma), sino, cada vez más, fuera de la producción, por medio del sistema educativo capitalista y de otras instancias e instituciones. [...] Enunciando este hecho en un lenguaje más científico, diremos que la reproducción de la fuerza de trabajo no sólo exige una reproducción de su calificación sino, al mismo tiempo, la reproducción de su sumisión a las reglas del orden establecido, es decir una reproducción de su sumisión a la ideología dominante por parte de los agentes de la explotación y la represión, a fin de que aseguren también "por la palabra" el predominio de la clase dominante" (ALTHUSSER, 2003, p. 13-14).

4 "Una estética del trazado de mapas cognitivos -una cultura política pedagógica que trate de proporcionarle al sujeto individual un nuevo y más elevado sentido del lugar que ocupa en el sistema global- tendrá necesariamente que respetar esta dialéctica de la representación que es ya enormemente compleja, y tendrá también que intentar formas radicalmente nuevas a fin de hacerle justicia. [...]"

Ahora bien, como nuestro interés principal es enrumbar la reflexión hacia el objetivo de pensar la posibilidad de una propuesta pedagógica a través del arte basada en la estética de mapas cognitivos, conviene detenernos un poco más en el sistema de Lacan, porque sus implicaciones para una teoría del sujeto son de vital importancia para la educación.

Como se sabe, las nociones lacanianas de lo Imaginario y lo Real nada tienen que ver con las representaciones mentales consideradas imaginarias (en el sentido tradicional que tiene la categoría de imaginación) o con la realidad concreta inmediata. A su vez, el plano de lo Simbólico, entendido como lo históricamente determinado, el lenguaje codificado, el ordenamiento cultural en su sentido más general, no puede entenderse disociado de los otros dos planos en lo que a la dimensión del sujeto se refiere. A lo largo de su vida y de sus 27 *Seminarios*, Lacan fue reformulando continuamente la definición de estas categorías como si fuera imposible decir la última palabra sobre ellas. Por otro lado, la interpretación que hacen los muchos comentaristas de su obra también varía considerablemente una de otra. Sin poder detenernos aquí en las muchas sutilezas teóricas de esta discusión, vamos a intentar resumir una comprensión de los tres planos y la manera en que se articulan, partiendo directamente de Lacan.

Lo Imaginario es lo incognoscible en sí mismo, es una línea de ficción que comienza a configurarse a partir del “estadio del espejo” (LACAN, 2003a). Está estructurado por formas de lenguajes, por tanto, posee una determina-

ción social; pero se trata de significantes puros, eso es, un lenguaje particular carente de codificación, aunque con expresiones materiales concretas (imágenes, sueños, fobias, paranoias, perversiones fetichistas, etc.). Con respecto a lo Simbólico, Lacan concuerda con las tendencias teóricas más influyentes de su época (lingüística y antropología estructural, iconología, semiótica, filosofía del lenguaje, etc.) en que el *símbolo* es “el registro esencial a la realidad humana”, y que el *lenguaje*, en tanto convención social, es la actividad simbólica por excelencia. Es así que “lo imaginario sólo es descifrable si es traducido en símbolos” (LACAN; GRANOFF, 2018). Ese es el objetivo de la cura hablada del psicoanálisis, propiciar un trasvase hacia el plano codificado del lenguaje para así poder descifrar la línea de ficción a-simbólica que se proyecta desde el plano de lo Imaginario.⁵

Ahora bien, más allá del campo específico de las patologías psíquicas, esta interrelación entre los planos Imaginario y Simbólico sigue siendo una hipótesis de validez general: acontece en todos los sujetos, porque es constitutiva de la estructura psíquica. Solo que cuando no se verifican síntomas patológicos, es porque se supone que el “trabajo de lo simbólico” mantiene el control sobre los significantes puros del imaginario personal; siendo el fenómeno inverso el que genera trastornos mentales. En el complejo proceso de desarrollo de la psiquis, es el tránsito azaroso desde la fase inicial de lo Imaginario (que no está exento de determinación social) hacia la estructuración de lo Simbólico, el que marca la entrada de la “cría de hombre” al reino de la cultura, esto es, la realidad propiamente humana. A partir de ese umbral, la línea de ficción del imaginario acompañará el devenir del sujeto, pero mediatizada, reestructurada incesantemente dentro del Orden de lo Simbólico, en ese intento angustioso

el nuevo arte político -si es que este arte resulta posible- tendrá que asimilar la verdad del posmodernismo, esto es, de su objeto fundamental -el espacio mundial del capital multinacional- al tiempo que logre abrir una brecha hacia un nuevo modo aún inimaginable de representarlo, mediante el cual podremos nuevamente comenzar a aprehender nuestra ubicación como sujetos individuales y colectivos y a recobrar la capacidad para actuar y luchar que se encuentra neutralizada en la actualidad por nuestra confusión espacial y social. La forma política del posmodernismo, si es que va a existir, tendrá como vocación la invención y proyección del trazado de un mapa cognitivo global, a escalas social y espacial” (JAMESON, 1991, p. 86).

5 “El elemento imaginario sólo tiene valor simbólico, el cual deber ser evaluado y comprendido a la luz del momento particular del análisis en el que acaece. Esta fantasía se crea para expresarse a sí misma, para ser dicha, para simbolizar algo que puede tener un significado completamente diferente en el momento del diálogo” (LACAN; GRANOFF, 2018, p. 5).

de todo sujeto por enmarcar su experiencia existencial dentro de las leyes que estructuran la vida en sociedad.

Esta problemática es vital para la educación. En su función más general la escuela, después del ámbito familiar, es el lugar de reproducción por excelencia del Orden de lo Simbólico. Desarrollar y robustecer el plano de lo simbólico, para formar sujetos funcionales, capaces de desempeñar un rol en la sociedad, es objetivo fundamental de toda educación. Ahora, ese objetivo se puede desenvolver al menos por dos caminos muy diferentes. El tradicional, que es el de la pedagogía de la domesticación, cuando la escuela se comporta como una institución garante de reproducción de la ideología dominante (como bien advierte Althusser); o el camino que robustece las competencias del plano de lo Simbólico para formar sujetos conscientes de que ese Orden de lo Simbólico es una realidad construida por el hombre, y por ende susceptible de ser interpretada, cuestionada, reformada o radicalmente transformada.

Es hora entonces de traer a colación el tercero de los planos de Lacan, el de lo Real. Cuando en la discusión final de uno de los Seminarios Serge Leclaire le pregunta al maestro: “Usted nos habló de lo simbólico, de lo imaginario, pero estaba lo real, de lo que no habló”, Lacan le contesta: “Sin embargo, un poco hablé. Lo real es la totalidad o el instante que se desvanece” (LACAN, 2005, p. 54). Fredric Jameson, en su libro *Imaginario y Simbólico en Lacan*, rescata esta otra frase suya: “lo Real, o lo que es percibido como tal, es lo que resiste a la simbolización en forma absoluta” (LACAN apud JAMESON, 1995, p. 48). Acto seguido Jameson (1995, p. 48-49) concluye:

Sin embargo, no es demasiado difícil decir cuál es el significado de lo Real en Lacan. Es simplemente la Historia misma; y si para el psicoanálisis la historia en cuestión aquí, como es suficientemente obvio, es la historia del sujeto, la resonancia de la palabra sugiere que no puede postergarse por más tiempo un enfrentamiento entre este materialismo particular y el materialismo histórico de Marx. Es un enfrentamiento cuyo primer ejemplo ha sido establecido por

el mismo Lacan, con su proposición de que la noción de lo Simbólico, como él la usa, es compatible con el marxismo (cuya teoría del lenguaje, como muchos marxistas estarían dispuestos a coincidir, permanece sin formulación).

Jameson considera, al igual que Althusser, que uno de los grandes méritos de Lacan es el de haber logrado explicitar la teoría lingüística que estaba implícita en el sistema teórico de Freud (LACAN, 2003b). A través de la lingüística estructural Lacan hace posible la objetivación del inconsciente; aquel “objeto” puramente teórico deja de ser mera abstracción en la medida en que sus efectos adquieren una materialidad que la teoría del lenguaje permite percibir y analizar (entrada del imaginario en la dinámica de simbolización mediante la cura hablada). Por eso Jameson se arriesga a decir que el psicoanálisis, al igual que el marxismo, es un *materialismo*, solo que cada uno revela un área diferente en la que la conciencia humana no es “amo en su propia casa”: para el psicoanálisis se trata de la historia personal del sujeto anclada en su sexualidad; para el marxismo, la dinámica de clases de la historia social (JAMESON, 1995, p. 50).

Una última precisión de Jameson nos llama la atención sobre el hecho de que la Historia no es exactamente un texto, como pretenden determinadas filosofías del lenguaje. La Historia con mayúsculas, equivalente a lo Real lacaniano, es siempre una “causa ausente”, que es debido reconstruir, eso sí, como un texto, para de esa forma poder llenar el vacío y acercarse a su conocimiento y comprensión. La Historia, o lo Real, es la “totalidad” siempre ausente, el “instante que se desvanece”, aquello que estamos obligados a textualizar, a convertir en narrativa, para así hacerlo entrar en el plano de lo Simbólico. Es en esa dimensión que se ubica la estética de mapas cognitivos a ser trabajada desde el arte. Extraer cartografías cognitivas desde el arte es propiciar una actividad simbolizadora consciente, tanto de la historia personal como colectiva. Por eso Jameson se sitúa en un punto de convergencia entre marxismo y psicoanálisis,

porque ambas praxis construyen narrativas, el primero del devenir social colectivo, el segundo del devenir individual del sujeto. Dichas narrativas deben ser pensadas como reconstrucciones constantes, interminables, porque cada esfuerzo será limitado y contingentemente histórico. Pero nunca debemos confundir, advierte Jameson, la narrativa de la historia que se construye con lo Real mismo, porque lo Real, en tanto totalidad, es lo que “resiste absolutamente la simbolización”.

Reflexión sobre una educación a través del arte basada en la estética de mapas cognitivos

El arte es uno de los esfuerzos humanos de simbolización que más contribuye, desde lo individual, a esa gesta colectiva de intentar acercarse a lo Real mismo mediante la textualización de fragmentos de la totalidad siempre ausente, ya sea de historias particulares, personales o colectivas. La propuesta de Fredric Jameson de una estética del trazado de mapas cognitivos se inscribe en el horizonte siempre utópico de una educación progresista, contraria a la “domesticación” o el “atontamiento”, precisamente porque propone extraer del arte cartografías simbólicas que contribuyan a hacer emerger las nuevas formas de conciencia de clase que se corresponden históricamente con la “enorme realidad global contemporánea”. Ese sería el aspecto utópico, la emergencia de nuevas formas de conciencia de clase. Corresponde entonces a la dimensión epistemológica trabajar en pos de la contribución a una cultura política acorde a la complejidad de la sociedad actual.

Una arte-educación basada en la estética de mapas cognitivos debe asumir ese reto epistemológico, instrumentando metodológicamente las posibilidades que brinda el arte contemporáneo para el trazado de mapas cognitivos; lo cual significa, en última instancia, robustecer el plano Simbólico del sujeto en el sentido

de desarrollar habilidades que le permitan situarse de manera activa y con conciencia, dentro del juego infinito de las narraciones de la Historia, propia y colectiva. Entre otras tantas razones, la experiencia que nos provoca el arte puede convertirse en un hecho liberador o emancipatorio en la medida en que el diálogo con las obras nos motive a una reescritura crítica, en primer lugar, de nuestras propias convicciones, certezas “infalibles” o visión de mundo. Ese es uno de los aspectos que más debe enfatizar una educación a través del arte: la alfabetización cultural y política pasa por la capacidad de apropiación crítica del propio devenir existencial, y el diálogo con el arte es una provocación constante a ese angustiante proceso de concientización.

En la tradición brasileña de una epistemología educativa crítica y progresista, los conceptos de Paulo Freire de “contexto teórico” y “alfabetización política”, también de orientación marxista, guardan una estrecha relación con la asociación que hace Jameson entre mapa cognitivo y conciencia de clase. Para Freire el “analfabeto político” es aquel que, aun sabiendo leer y escribir, e incluso poseyendo un alto nivel de instrucción, tiene una percepción ingenua de los seres humanos en sus relaciones con la realidad social, asumiendo esta como un *hecho dado*, y no como algo que *está siendo*. Por ende, la “alfabetización política” implica la superación de esa “percepción ingenua” de la realidad por una “percepción crítica”, eso es, la concientización del lugar que se ocupa en el mundo. Freire enfatiza que el proceso de “concientización” no se puede entender fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría. Por su parte, el concepto de “contexto teórico” también exige ser pensado en unidad dialéctica con el “contexto concreto”:

[...] no hay praxis auténtica fuera de la unidad dialéctica acción-reflexión, práctica-teoría. Del mismo modo, no hay contexto teórico ‘verdadero a no ser en unidad dialéctica con el contexto concreto’. En este contexto, donde se dan todos los hechos, nos encontramos envueltos por lo real, ‘empapados’ por él, pero no necesariamen-

te percibiendo la razón de ser de esos mismos hechos en forma crítica. En el 'contexto teórico', 'tomando distancia' de lo concreto, buscamos la razón de ser de los hechos. En otras palabras, procuramos superar la mera opinión que de ellos tenemos y que la toma de conciencia de los mismos nos proporciona, para llegar a un conocimiento cabal, cada vez más científico de ellos. En el 'contexto concreto' somos sujetos y objetos en relación dialéctica con el objeto; en el 'contexto teórico' asumimos el papel de sujetos concedores de la relación sujeto-objeto que se da en el contexto concreto para, volviendo a este, actuar mejor como sujetos en relación con el objeto. (FREIRE, 2004, p. 30-31).

Pudiéramos decir que en el arte, tanto el proceso de creación como el diálogo interpretativo con la obra, constituyen momentos de unidad dialéctica, de práctica y teoría, de acción y de reflexión. La obra de arte también genera un "contexto teórico" en el sentido freireano: distanciamiento de lo concreto en el que se indaga por la razón de ser de los hechos;⁶ a su vez, en el proceso de comprensión el receptor debe producir su propio contexto teórico para apropiarse del horizonte de sentido de la obra, y a través del distanciamiento que esta propone "extrañarse"⁷ de sí mismo, de su propia realidad inmediata, así como de los fenómenos y problemáticas que la obra pone en cuestión. Por eso decimos que el arte contribuye a una cultura política y que es una praxis liberadora. Nos hace experimentar de manera intensa y condensada "contextos teóricos", "representaciones mentales", "mapas cognitivos", "textualizaciones simbólicas", lo cual nos permite asumirnos como sujetos capaces de percibir con distancia crítica la relación sujeto-objeto que se da en el plano de la realidad concreta.

Si volvemos ahora a la hipótesis inicial inspirada en la metáfora cartográfica, a saber: los serios problemas que presentamos hoy, tanto

a nivel individual como colectivo, para generar representaciones mentales de la posición de clase, género, raza, cultura, etc., que ocupamos en la totalidad social (lo que se traduce en una cultura política alienada); podemos afirmar entonces que el rol a jugar por el arte en la educación, en todas las formas de educación y en todos los niveles, continúa siendo un reducto imprescindible para la formación de cultura política: la conquista cognoscitiva de la capacidad de reescritura de la trayectoria existencial, así como de la conciencia del lugar que se ocupa en el mundo.⁸

En Brasil, la profesora e investigadora Dra. Ana Mae Barbosa (2010), desde su clásico *A imagem no ensino da arte*, de 1991, alertaba sobre la necesidad impostergable de que la enseñanza de arte propiciara una "alfabetización visual" mediante el desarrollo de habilidades de lectura crítica de la imagen. Para ello, las obras de arte debían ser introducidas sin ningún tipo de prejuicio en el contexto escolar. El contacto sistemático de niños y adolescentes con el arte (más de aquellos que en su medio familiar y social no tendrían esa oportunidad) es condición de posibilidad para aprender a dialogar de forma crítica con el universo visual y simbólico de la cultura. Ana Mae Barbosa reclamaba desde la década del ochenta que la educación formal no podía

6 Iuri Lotman, siguiendo a Aristóteles, afirma que en el arte los hechos se nos presentan como reflexiones sobre el ser de esos hechos, mientras que en la realidad concreta existe el hecho en sí: "El arte aspira a ser semejante a la vida, pero no es la vida. Y nunca los confundimos. [...] El arte es un modelo de la vida. Y la diferencia entre ellos es grande. Por eso el crimen en el arte es una investigación del crimen, un estudio de qué es el crimen. Pero en la vida sólo está el crimen. En un caso, la imagen de la cosa, y en el otro, la cosa misma" (LOTMAN, 2012, subrayado nuestro).

7 Extrañamiento, o desfamiliarización, fue la categoría usada por los formalistas rusos para definir el efecto estético causado por el arte (SHKLOVSKI, 2003).

8 Esta perspectiva que defendemos concuerda plenamente con la manera en que los autores de una obra como *La educación en el arte posmoderno*, responden a la pregunta acerca de la finalidad del arte y de la educación artística en dicha condición histórica: "La función del arte a lo largo de la historia cultural de la humanidad ha sido y continúa siendo la 'construcción de la realidad'. El advenimiento de la posmodernidad no ha modificado en lo esencial su función. [...] La interpretación del sentido, los conceptos y las intuiciones es elusiva, quizá más que nunca antes en la historia. Por esa razón, la finalidad de la enseñanza del arte es contribuir a la comprensión del panorama social y cultural en el que viven todos los individuos. [...] Puede ser útil aclarar la finalidad de la enseñanza del arte por contraste con la educación científica. El principal objetivo de la enseñanza de las ciencias a los alumnos es que éstos puedan entender los fenómenos del mundo natural y las representaciones de esos fenómenos por medio de teorías y afirmaciones científicas. El principal objetivo de la enseñanza del arte es que los alumnos lleguen a entender los mundos sociales y culturales en los que viven" (EFLAND; FREEDMAN; STUH, 2003, p. 124-126, subrayado nuestro).

darse el lujo de seguir excluyendo de la sala de clase al patrimonio artístico local, nacional y universal, como ocurría hasta aquel momento (BARBOSA, 2010).⁹ La noción de “alfabetización visual” como formación en la lectura crítica de la imagen (artística o de otra naturaleza), recuerda el concepto de “alfabetización política” de Paulo Freire; y aunque Ana Mae Barbosa no establece de manera explícita esa articulación conceptual en su libro, podemos inferir por contexto que su noción de “alfabetización visual” tiene como horizonte englobante a la “alfabetización política”, la cual solo es posible mediante una “educación liberadora” que rompa el círculo vicioso de la “domesticación”.

Hoy Ana Mae Barbosa puede reconocer con orgullo lo mucho que se ha desarrollado la arte-educación en Brasil en los últimos 25 años. Entre los varios factores que en su opinión han contribuido a ello, se encuentra el giro hacia una concepción posmoderna de la enseñanza de arte protagonizado por su “abordagem triangular”: “o pós-modernismo articulou concepções baseadas nas pedagogias críticas, culturais e visuais, atribuindo igual importância aos processos de fazer arte, contextualizá-la e saber ler a imagem, a obra de arte ou o campo de sentido da arte” (BARBOSA, 2018, p. 66). Ese giro, de alguna manera, quedó refrendado por las políticas públicas educacionales cuando en el año 1996 se aprueba la “Lei de Diretrizes e Bases n. 9394/96” y los “Parâmetros Curriculares Nacionais” reconocen a la apreciación artística, la experiencia de “fruir formas artística”, como uno de los componentes de la enseñanza de Artes Visuales.

Ahora bien, en una entrevista concedida en Chile en el año 2013, se le pregunta a Ana Mae Barbosa por las causas del desfase señalado por algunos autores entre lo que produce el arte contemporáneo y lo que se enseña en la

escuela; ¿no puede la educación artística incorporar al currículo lo más vanguardista del arte contemporáneo? La experimentada profesora responde que considera que sí se puede, pero que nunca se hace. Incluso refiere una idea de Arthur Efland, quien también ha manifestado que existe “un arte escolar completamente separado del arte del mundo real, de los artistas”. Para Ana Mae Barbosa una de las principales razones que dificulta el trabajar con arte contemporáneo es el hecho de que no todas las ciudades cuentan con museos y galerías a los que llevar a los estudiantes; una experiencia directa con la cual poder trabajar después en la escuela (BARBOSA, 2013, p. 8).

Está claro que en la recepción del arte, y más aun de las prácticas artísticas posmodernas, la relación directa que se establece con las obras en museos y galerías es insustituible. Más cuando se trata de instalaciones, environment, performance, arte conceptual, y el trabajo museográfico de la curaduría en general, que suele funcionar como un dispositivo de significación. Empero, consideramos que más importante aún que las facilidades que brindan las instituciones artísticas para el trabajo educativo, lo es la preparación del profesor para trabajar en la lectura/comprensión de las prácticas artísticas posmodernas en el espacio/tiempo del aula de arte. Para ello, como es evidente, resulta fundamental el nivel de formación, la creatividad y la cultura artística del profesor. El trabajo de selección de la obra adecuada para debatir, analizar y comprender junto a los estudiantes equis problemática, exige creatividad, agudeza y conocimiento de las preocupaciones, carencias, expectativas y caracterización psicopedagógica de los estudiantes. Como bien advierte Ana Mae Barbosa (2003, p. 14):

Somente a ação inteligente e empática do professor pode tornar a Arte ingrediente essencial para favorecer o crescimento individual e o comportamento de cidadão como fruidor de cultura e conhecedor da construção de sua própria nação. [...] Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora.

⁹ Como se sabe, durante toda la primera mitad del siglo XX, y aun hasta las décadas del sesenta y setenta, la visión modernista enfatizó la creatividad infantil basada en la autoexpresión (sin contaminación con el arte de los adultos), como el componente fundamental de la enseñanza de arte. Brasil no fue la excepción.

La complejidad de los procedimientos creativos utilizados por los artistas, así como la complejidad de las problemáticas de diversa índole exploradas por el arte actual, es un contenido semiótico e interdisciplinar al que la arte-educación no debiera renunciar. Sobre todo, porque si como advierte Jameson vivimos en un mundo en el que las redes del poder social son tan minuciosas, en el que las formas de reproducción de ideología son tan sutiles y sofisticadas; y si pensamos, por solo poner algunos ejemplo, en la cantidad variopinta de audiovisuales, *video-games* y otras formas de entretenimiento provistas por la industria cultural, así como la exposición constante a la publicidad comercial en todas sus formas, etc.: ¿cuál sería la visión de mundo que esos referentes culturales aportan al Orden de lo Simbólico de niños y adolescentes?, ¿cuántos estereotipos, prejuicios de clase, género, sexo, raza, estética en general, etc., reproducen y convierten en patrones a seguir? ¿Se puede trabajar en la deconstrucción de esos estereotipos que modelan una visión simplificada y alienada de la complejidad de la sociedad contemporánea, a través del arte tradicional o moderno? ¿Cómo generar mapas cognitivos a escala de ciudad, país, región geográfica, sociedad global, así como de las innumerables problemáticas relacionables a esas escalas?

Evidentemente, si la arte-educación no se abre a la producción artística contemporánea, dichas problemáticas, y muchas otras, indecibles, innumerables, nunca entrarán a formar parte de los contenidos de la enseñanza de artes visuales en la educación formal.

Pensemos en los fenómenos que generan las tecnologías informáticas de comunicación: nueva experiencia del espacio y del tiempo; conectividad global; acceso a los mismos servicios e información desde cualquier parte del planeta; simultaneidad de procesos; superposición de ese presente virtual de flujos de comunicación sobre la realidad concreta; dificultad, casi imposibilidad, de representación mental de esa cartografía virtual y global;

etc. No fue por acaso que Jameson propuso en el ensayo estudiado que el nuevo “objeto de lo sublime” en la sociedad posmoderna eran esos complejos fenómenos desencadenados por las “tecnologías de reproducción”, como él les llamo.

El arte, que siempre ha gustado de estudiar fenómenos que escapan a todo esfuerzo de representación, no ha estado ajeno a dichas problemáticas, por lo que no es difícil identificar hoy un gran número de obras de la más diversa naturaleza, con las cuales poder trabajar esos temas en el espacio del aula. Pongamos como ejemplo *Electronic Superhighway* (1995), del artista coreano/norteamericano Nam June Paik (1932-2006). Con un puñado de imágenes de buena calidad, cualquier profesor competente puede desarrollar metodológicamente un ejercicio interpretativo de una instalación de grandes dimensiones, confeccionada con materiales diversos, si se parte de una descripción eficiente de la manera en que se estructura la obra y de los componentes que la conforman.

Electronic Superhighway representa el mapa de los EE. UU., incluidos los estados de Alaska y Hawaii; pero se trata de un mapa dibujado objetualmente con luces de neón. La superficie de ese gigantesco mapa está cubierta por pantallas de televisores, los cuales emiten contenidos provenientes de 51 canales de video. Las luces de neón de variados colores, así como los destellos de luz que emiten las pantallas, conforman una superficie brillante, espectacular, alucinante, de un espacio físico que comienza a transformarse en un espacio virtual, de flujos simultáneos de información.

El título de la obra, que en su traducción significa “autopista electrónica”, sería uno de los primeros elementos a destacar por el profesor para comenzar a generar un proceso interpretativo. Nam June Paik fue pionero en proponer el término *electronic superhighway*, que hoy se usa como metáfora de la Red de redes. Por la manera en que construye la cartografía del espacio geográfico de los EE. UU., el artista se sitúa en el límite ambivalente entre dos mapas

cognitivos de una sociedad en transformación. Por una parte, la modernidad de un gran país, conectado en el nivel terrestre por un sistema de autopistas interestatales, y en el nivel virtual por millones de pantallas de televisión implorionando en los hogares, uniendo a la nación en una cultura (ideología) común, de hábitos, estilos de vida, valores, comportamientos, etc. Pero en un segundo nivel de interpretación, esas luces de neón que recuerdan la llamada de los moteles y restaurantes de carretera, el desplazamiento en automóvil, etc., se transmutan en “autopistas electrónicas”. Es así que otro tipo de conectividad emerge y configura un nuevo espacio virtual que uniría al mundo en una gran red de tráfico de datos: esa es la condición de la sociedad posmoderna global.

Por tanto, esta obra de Nam June Paik es un mapa estético y cognitivo que condensa la mutación hacia el futuro que se estaba gestando en la década del noventa: a las redes de autopistas terrestres se sumaron redes electrónicas, y a las pantallas de televisión se sumaron las de computadoras, tablets, teléfonos inteligentes, a través de cuyas interfaces, y sentados en la intimidad del hogar, podemos hacer infinitos viajes mucho más allá de las fronteras de las culturas nacionales. Por eso su obra, como diría Fredric Jameson, nos permite comprender algo de la estructura del mundo actual.

Figura 1 – Electronic Superhighway.



Fuente: Hakala (2018).

El profesor debe lograr involucrar a todos los estudiantes en el diálogo con la estruc-

tura artística, explotando todas sus sutilizas formales, semánticas, metafóricas, etc. Debe saber propiciar, con las preguntas adecuadas y brindando solo información imprescindible, un clima de excitación sensorial que poco a poco se vaya transformando en un trabajo intelectual de interpretación, sin imponer nunca su criterio de autoridad. Más bien el maestro debiera propiciar un proceso horizontal de comprensión, construido en colectivo, pero a través de la emoción y las ideas aportadas por cada cual.

La obra comentada puede servir para poner en debate cuestiones tan importantes como la manera en que los diferentes tipos de conexión, sean físicas o virtuales, desde las más primitivas del pasado hasta las formas tecnológicas más sofisticadas del presente, son de vital importancia para la vida humana estructurada en sociedad; y cómo cada cambio en esas formas de conexión, propiciado por avances tecnológicos, ha traído como consecuencia cambios trascendentales en la manera en que funcionamos en sociedad. Pero más importante aún que ese contenido, y que otros muchos que la obra permitiría abordar, es la reflexión individual de cada estudiante, la manera en que el diálogo con la obra les puede ayudar a comprender, desde la experiencia individual, el fenómeno de la comunicación, del acceso y uso de la información, de la conexión con el otro, a escala personal, nacional, global, etc.

Ese situarse en la problematización de contenidos desde la reflexión individual, es lo que conduce a la reescritura, la textualización o concientización de la experiencia propia, del saber que se posee. Y ese saber, esa estructuración cognoscitiva que emerge en la experiencia estética individual, tampoco puede ser medido o evaluado con las categorías de lo cierto o lo errado; porque el arte es un laboratorio tanto de formas comunicativas como de ideas, por lo que sus síntesis dialécticas escapan constantemente de las “certezas” instituidas. Al respecto, recurrimos por última vez a las sabias palabras de Ana Mae Barbosa (2013, p. 4):

¿Cuál es el gran problema de la escuela? Es lo cierto y lo errado. Primero le enseño algo, después le hago una prueba para ver si usted aprendió aquello de lo que se le enseñó? En Artes Visuales no hay cierto ni errado. Hay más adecuado, menos adecuado. Más creativo, menos creativo. Pero no un cierto o errado. Un buen profesor sabe lidiar con esta posibilidad de que esté no tan adecuado, pero con preguntas va llevando a justificar, por ejemplo, en un cuadro aquello que el niño ha visto.

Si alguna riqueza tiene el arte, como bien

hubo de señalar metafóricamente Gadamer, es que la obra necesita, para poder hablar, de la voz de su intérprete. Por consiguiente, una obra tendrá tantas voces como intérpretes posibles. Y en la medida en que logramos hacer hablar al arte, fortalecemos nuestra voz, nuestro lenguaje, nuestra capacidad de construir sentido. Ampliamos, también, nuestro Orden de lo Simbólico, esa realidad propiamente humana en la que existimos.

REFERENCIAS

ALTHUSSER, Louis. Dos cartas sobre el conocimiento del arte. **Pensamiento Crítico**, La Habana, n. 10, p. 111-121, noviembre de 1967.

_____. **Ideología y aparatos ideológicos de Estado**. Freud y Lacan. Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos 1980 e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. As mutações do conceito e da prática. In: _____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo, Cortez, 2003. p. 13-25.

_____. Em defesa da arte-educação. **Observatório Itaú Cultural**, n. 24, p. 66-75, jun./dez. 2018. Disponible en: <<http://www.itaucultural.org.br/revista-observatorio-24-arte-cultura-e-educacao-na-america-latina>>. Acceso en: 15 ago. 2018.

_____. Entrevista. **Observatorio Cultural**, Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Gobierno de Chile, 2013. Disponible en: <http://www.observatorio-cultural.gob.cl/wp-content/uploads/2015/02/Entrevista-Ana-Mar%C3%ADa-Barbosa_Observatorio-Cultural.pdf>. Acceso en: 28 oct. 2018.

BELL, Daniel. **Las contradicciones culturales del capitalismo**. México D. F.: Alianza Editorial, 1989.

EFLAND, Arthur; FREEDMAN, Kerry; STUH, Patricia. **La educación en el arte posmoderno**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2003.

FREIRE, Paulo. **La importancia de leer y el proceso de liberación**. México D. F.: Siglo XXI Editores, 2004.

HAKALA, Rozanne. **Rozanne Hakala Photography**. Disponible en: <<https://rozannehakala.photoshel->

[ter.com/image/I0000vEt611iyoc](https://rozannehakala.photoshel-ter.com/image/I0000vEt611iyoc)>. Acceso en: 29 ago. 2018.

JAMESON, Fredric. **El giro cultural: escritos seleccionados sobre el posmodernismo 1983-1988**. Buenos Aires: Manantial, 2002.

_____. El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo tardío. **Casa de las Américas**, La Habana, v. 26, n. 155/156, p. 141-173, 1986.

_____. **Ensayos sobre el posmodernismo**. Buenos Aires: Ediciones Imago Mundi, 1991.

_____. **Imaginario y simbólico en Lacan**. Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto, 1995.

_____. **Marxism and form: twentieth century dialectical theories of literature**. Princeton: Princeton University Press, 1971.

Postmodernism, or, the cultural logic of late capitalism. **New Left Review**, I, n. 146, jul./ago. 1984. Disponible en: <<https://newleftreview.org/I/146/fredric-jameson-postmodernism-or-the-cultural-logic-of-late-capitalism>>. Acceso em: 22 ago. 2018.

_____. Posmodernismo y capitalismo tardío. Entrevista con Horacio Machín. **El Cielo por Asalto**, año 1, n. 3, p. 45-58, 1992.

_____. **Raymond Chandler: the detections of totality**. London: Verso, 2016.

LACAN, Jacques. El estadio del espejo como formador de la función de yo [je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En: _____. **Escritos I**. México D. F.: Siglo XXI Editores, 2003a.

_____. Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. En: _____. **Escritos I**. México D. F.: Siglo XXI Editores, 2003b.

_____. **De los nombres del padre**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

LACAN, Jacques; GRANOFF, Wladimir. Fetichismo: lo simbólico, lo imaginario y lo real. **Acheronta**. Disponible en: <<http://www.acheronta.org/lacan/fetichismo.htm>>. Acceso en: 22 ago. 2018.

LOTMAN, Iuri. Sobre la naturaleza del arte. **Denken Pensée Thought Mysl...** Boletín digital del Centro Teórico-Cultural Criterios, La Habana, n. 22, marzo 2012.

LYNCH, Kevin. **The image of the city**. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology, 1990.

RICART, Núria. **El mapa cognitivo**. Desarrollos en el arte del siglo XX. Universidad de Barcelona, 2009. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/2445/22902>>. Acceso en: 13 ago. 2018.

SHKLOVSKI, Víctor. El arte como artificio. En: ARAÚJO, Nara; DELGADO, Teresa (Coord.). **Textos de teorías y crítica literarias** (Del formalismo a los estudios postcoloniales). La Habana: Universidad de La Habana/Universidad Autónoma Metropolitana de México, 2003. p. 19-30.

Recibido em: 02/02/2019

Aprovado em: 02/04/2019

RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

*Etelvina de Queiroz Santos (UESB)**

*Núbia Regina Moreira (UESB)***

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou compreender como se recontextualizam as políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais para o Ensino Médio, Técnico e Tecnológico do IF Baiano *campus* Guanambi. Tem como principal referencial as contribuições de Basil Bernstein com a teoria da recontextualização, os estudos de Ball e Bowe sobre ciclo de políticas e, também, os estudos no campo do currículo e das relações étnico-raciais. A investigação questionou como a educação para as relações étnico-raciais é recontextualizada na prática das professoras de Arte, Língua Portuguesa e História da referida instituição de ensino. Os dados foram construídos por meio da análise de documentos oficiais e entrevistas semiestruturadas. Ao longo da pesquisa, percebeu-se como se efetiva, no cotidiano escolar, por meio da prática pedagógica, o processo de recontextualização das propostas curriculares para educação das relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Ciclo de políticas. Relações étnico-raciais. Prática pedagógica. Recontextualização.

ABSTRACT

RECONTEXTUALIZATION OF THE CURRICULAR POLICY FOR THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS

This article present the results of a research that sought to understand how the curricular policies are recontextualized for the education of the ethnic-racial relations for the High School, Technical and Technological of the IF Baiano campus Guanambi. It has as references the contributions of Basil Bernstein's with the recontextualization theory, Ball and Bowe's studies on the policy cycle, as well as studies in curriculum and ethnic-racial relations. The research has questioned how is education for ethnic-racial relations recontextualized in the practice of the teachers of Art, Portuguese Language and History of the

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino no Município de Candiba (BA). E-mail: vik714@hotmail.com

** Doutora em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). E-mail: nrmoreira2@yahoo.com.br

said institution of teaching? The data were constructed through the analysis of official documents and semi-structured interviews. Throughout the research, it was perceived how to realize, in the school routine, through the pedagogical practice, the recontextualization process of the curricular proposals for the education of ethnic-racial relations.

Keywords: Policy cycle. Ethnic-racial relations. Pedagogical practice. Recontextualization.

RESUMEN

RECONTEXTUALIZACIÓN DE LA POLÍTICA CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN DE LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

Este artículo presenta los resultados de una investigación que buscó comprender cómo se recontextualizan las políticas curriculares para la educación de las relaciones étnico-raciales para la Enseñanza Media, Técnico y Tecnológico del IF Baiano campus Guanambi. Tiene como principal referencial las contribuciones de Basil Bernstein con la teoría de la recontextualización, los estudios de Ball y Bowe sobre ciclo de políticas y, también, los estudios en el campo del currículo y de las relaciones étnico-raciales. La investigación cuestionó cómo la educación para las relaciones étnico-raciales es recontextualizada en la práctica de los profesores de Arte, Lengua Portuguesa y História de la dicha institución de enseñanza. Los datos fueron construidos a través del análisis de documentos oficiales y entrevistas semiestructuradas. A lo largo de la investigación, se percibió cómo se efectúa, en el cotidiano escolar, por medio de la práctica pedagógica, el proceso de recontextualización de las propuestas curriculares para la educación de las relaciones étnico-raciales.

Palabras clave: Ciclo de políticas. Relaciones étnico-raciales. Práctica pedagógica. Recontextualización.

Introdução

O presente trabalho constitui-se um recorte da pesquisa de mestrado *Práticas das Políticas Curriculares sobre as Relações Étnico-Raciais no Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi* (SANTOS, 2018) e apresenta uma discussão a respeito de como se recontextualizam as políticas curriculares para educação das relações étnico-raciais para o Ensino Médio, Técnico e Tecnológico do IF Baiano *campus* Guanambi, do contexto da influência ao contexto da prática.¹

Neste estudo, tomamos como objeto de pesquisa a manifestação das políticas curriculares para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas. Para tanto, nos orientamos pelos referenciais do conceito de recontextualização de Basil Bernstein (1996), pelos estudos de Ball e Bowe (1992) e Ball (1997, 1998), e nos apropriamos dos conhecimentos produzidos sobre o ciclo de políticas e, também, os estudos no campo do currículo e das relações étnico-raciais.

¹ O presente texto surge a partir da pesquisa intitulada “Práticas das Políticas Curriculares sobre as Relações Raciais no Instituto Federal Baiano – *campus* Guanambi”. Os procedimentos éticos durante a realização do estudo se basearam na Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, respeitando os participantes do processo inves-

tigativo em sua dignidade e autonomia, reconhecendo sua vulnerabilidade, assegurando sua vontade sob a forma de manifestação expressa, livre e esclarecida, de contribuir e permanecer ou não na pesquisa. Esta foi submetida à apreciação ética e está registrada na Plataforma Brasil sob o nº CAAE 65143517.4.0000.8089.

O conceito de recontextualização de Bernstein (1996) defende que o discurso pedagógico não é um discurso em si, mas um princípio de recontextualização que se apropria de outros discursos e os realocam de acordo sua própria lógica de ordenamento. Bernstein (1996) identifica a presença de dois campos recontextualizadores pedagógicos: o oficial e o não oficial. Nesta pesquisa, acessamos o campo oficial por meio dos documentos: Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004a), Parecer CNE/CP nº 3 (BRASIL, 2004b), Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019 do Instituto Federal Baiano (INSTITUTO FEDERAL BAIANO, 2014) e Projeto Político Pedagógico da referida escola (INSTITUTO FEDERAL BAIANO, 2016), com o objetivo de apreendermos como o discurso pedagógico para a educação das relações étnico-raciais é produzido nesses documentos. No campo não oficial (práticas, conteúdos), buscamos perceber “o que” está sendo dito, “como” está sendo dito, a forma de transmissão e recontextualização dos documentos oficiais, por meio de entrevista com professores de Arte, Língua Portuguesa e História.²

Além disso, ao compreendermos como as políticas são pensadas e colocadas em prática, utilizamos como terreno heurístico a abordagem do ciclo de políticas de Ball (1994a). Segundo este autor, os textos políticos são o resultado de uma série de negociações, de múltiplas influências e intenções. Em seu processo de construção, algumas vozes são legitimadas e ouvidas, e outras, obviamente, ficam de fora, mesmo que circunstancialmente. Segundo Ball (1994a), o contexto de produção de textos é a arena de elaboração da política em que sujeitos disputam por legitimar visões

2 A escolha das professoras de Arte, Língua Portuguesa e História se deu para atender às determinações da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), modificada pela Lei nº 11.645 (BRASIL, 2008), que estabelece que os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Língua Portuguesa e História.

particulares de currículo nos documentos. Este contexto foi acessado por meio de análise documental e confrontado com os relatos das professoras entrevistadas. Destarte, foi possível perceber, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, como se efetiva, no cotidiano escolar, por meio da prática pedagógica das professoras, o processo de recontextualização das propostas curriculares para educação das relações étnico-raciais.

Da recontextualização ao ciclo de política: lendo as políticas das relações étnico-raciais

Nesta seção realizamos uma leitura de como as políticas curriculares para as relações étnico-raciais são desenvolvidas, da recontextualização ao ciclo de políticas. Para esta pesquisa, interessam-nos, especificamente, as formulações referentes ao processo de recontextualização pedagógica dos discursos produzidos no contexto escolar. Bernstein (1996, p. 234) ressalta que “[...] a comunicação pedagógica é o condutor de relações de classe; o condutor de relações de gênero; o condutor de relações religiosas, de relações regionais”. Podemos inferir que seja, também, condutor das relações étnico-raciais.

O discurso pedagógico é, pois, um princípio que tira (desloca) um discurso de sua prática e contexto substantivos e recoloca aquele discurso de acordo com seu próprio princípio de focalização e reordenamento seletivos. Nesse processo de deslocação e recolocação do discurso original, a base social de sua prática é eliminada. Nesse processo de deslocação e recolocação, o discurso original passa por uma transformação: de uma prática real para uma prática virtual ou imaginária. [...] Trata-se de um princípio recontextualizador que, seletivamente, apropria, reloca, refocaliza e relaciona outros discursos, para constituir sua própria ordem e seus próprios ordenamentos. (BERNSTEIN, 1996, p. 259).

Nessa teoria, o discurso é um poderoso instrumento capaz de deslocar e realocar o texto original. O sujeito da ação educativa tem

o poder de utilizar dos conhecimentos prévios para interpretar e recontextualizar o discurso formulado originalmente. Assim, os discursos produzidos pelos movimentos negros ao longo dos séculos possibilitaram muitas reinterpretções; isso culminou na produção da política que busca transformar em prática os discursos produzidos em torno da legislação, visto que, para Bernstein (1996), o discurso não se resume a uma mera realização da linguagem, mas um elemento de uma complexa rede de relações sociais e de poder.

É importante analisar os meios pelos quais se constrói uma relação de poder, pois, em cada contexto social, seja com relação à classe, gênero ou religião, surgem diferentes práticas discursivas com muitos significados. Essa particularidade apoia-se na concepção de uso da linguagem e dos discursos abordados nos documentos oficiais no campo da produção de texto para as relações étnico-raciais, uma vez que “[...] quando alguém usa a linguagem o faz de algum lugar localizado na história, na cultura e na instituição, definido nas múltiplas marcas de sua identidade social e à luz de seus projetos políticos, valores e crenças” (BERNSTEIN, 1996, p. 35).

De acordo com Bernstein (1996), o Discurso Pedagógico (DP) inclui três níveis fundamentais: a produção, a recontextualização e a transmissão. Esse discurso é determinado por um conjunto complexo de relações que pressupõe a intervenção de diferentes campos e contextos, desde o macronível – campo de Estado – até o micronível – sala de aula. Assim, ao analisarmos os documentos oficiais que compõem a política curricular do Instituto Federal Baiano, acessamos o macronível desta política, e as entrevistas realizadas com as professoras de Arte, Língua Portuguesa e História nos proporcionaram o acesso ao micronível. Dessa forma, as extensões do discurso Pedagógico Oficial (DPO) estão relacionadas com o que se ensina e com a forma como se ensinam os conhecimentos sobre as relações étnico-raciais nas referidas disciplinas.

No que diz respeito às regras recontextualizadoras, Bernstein (1996) compreende que o discurso pedagógico pode ser definido como as regras para introduzir e relacionar dois discursos e, nesse processo de relação, o discurso da competência instrucional é embutido no discurso regulativo de ordem social. O princípio recontextualizador do discurso pedagógico age de forma seletiva, apropriando-se, refocalizando e relacionando outros discursos a partir de sua própria ordem, assim “[...] o discurso pedagógico não pode ser identificado com quaisquer dos discursos que ele recontextualiza” (BERNSTEIN, 1996, p. 259). Ao avaliar a estruturação social do discurso pedagógico e as formas de sua transmissão e aquisição, Bernstein (1996) oferece os conceitos teóricos fundamentais que permitem compreender a constituição, transmissão e aquisição dos discursos pedagógicos que permeiam a prática docente no processo de construção do saber escolar.

Nesse sentido, as políticas curriculares ultrapassam os documentos escritos e se apropriam dos conhecimentos escolares construídos dentro e fora das instituições de ensino por meio das relações de poder, do embate cultural, conflitos escolares que permeiam por uma seleção e recontextualização do prescrito na prática diária das ações pedagógicas. De acordo com Bernstein (1996), as regras de reconhecimento e de realização permitem estabelecer uma relação entre a prática que o/a professor/a desenvolve e os diversos contextos nos quais se insere, assim como admite especificar as relações que se dão no interior do contexto no qual essa prática se desenvolve: na sala de aula.

Com base na questão principal da pesquisa, buscamos compreender a concepção de políticas curriculares, bem como das relações étnico-raciais percebidas pelas professoras participantes deste estudo, a fim de apreender o entrecruzamento entre o discurso oficial e o discurso pedagógico por meio das práticas educativas, do saber escolar como um saber

que parte do conhecimento científico, mas se diferencia deste pelas suas especificidades, ou seja, pela forma como esse conhecimento é constituído, construído e transformado no contexto escolar e da sala de aula.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica das professoras na relação com o saber escolar pode ser compreendida com base nas regras de reconhecimento e de realização e nos princípios recontextualizadores do discurso pedagógico. Assim, ficou evidente que a professora que detém maior conhecimento sobre as questões étnico-raciais, pelas suas vivências ou mesmo estudo, tem oportunidade de recontextualizar de forma distinta das demais professoras que possuem apenas o conhecimento dos marcos oficiais, ou seja, das determinações da legislação vigente.

Assim sendo, é necessário considerar a prática pedagógica docente como uma prática social intercruzada, na qual aquilo que se ensina não é somente o que propõe o currículo prescrito, mas, principalmente, o saber construído ao longo de uma formação, o que proporciona ao princípio recontextualizador atuar num determinado nível da prática, possibilitando que refocalize determinados discursos e crie um discurso pedagógico específico ao contexto no qual se desenvolve, mediante as influências que essa prática recebe dos diversos saberes que se entrecruzam no cotidiano da escola e da sala de aula.

Subsidiámos, também, nossa análise, no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992); este último considera que a maior parte das políticas são inconstantes, produto de acordos, “[...] algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática” (BALL, 2001, p. 102).

Encontramos, no ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) e nos estudos de Ball (1997, 1998), concepções de política e de método de pesquisa em política curricular que entram em

consonância com nossa forma de perceber o campo do currículo como processo de disputas, tanto pela defesa da política curricular como recurso político em construção, quanto pelo modo que sugerem pesquisas em políticas na referida área, como perceptível de traduções e, conseqüentemente, recriação, superando a ideia de hierarquização das políticas criadas em uma instância estatal, cabendo à escola apenas o papel de implementação ou de resistência (LOPES, 2006).

Para Ball e Bowe (1992), o pesquisador deve fazer uma análise da trajetória de programas e políticas no campo da educação e currículo, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Nesse sentido, os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação das políticas. Assim, o foco da análise das políticas deveria incidir sobre a formação de seu próprio discurso e sobre a interpretação – tradução ativa – que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática.

Permite, desse modo, identificar processos de resistência, acomodações, pretextos e conformismo dentro e entre as arenas da prática e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006). Nesta sequência, a abordagem do ciclo de políticas auxilia na análise da produção das políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais, a qual inclui a participação de diversos segmentos da sociedade, ultrapassando a visão estadocêntrica. Para Ball (2001), as políticas curriculares são expressas em textos e discursos e devem ser percebidas como indissociáveis, pois uma está submetida à outra.

Essas políticas, muitas vezes, são vinculadas ao currículo e a documentos, entendidas como criação de propostas curriculares pelo poder público. Contudo, elas não se apresentam somente em termos de documentos oficiais ou textos curriculares, mas, também, as políticas

de currículo se amplificam para além dos limites do poder público (não são produções instituídas pelo Estado) e oferecem conotações que são forjadas no corpo social da educação. “Ball questiona a ideia de implementação estadocêntrica para a produção de políticas” (CRAVEIRO, 2014, p. 30), uma vez que a política curricular não é manipulada apenas pelo Estado verticalmente, de cima para baixo, perpassa por um processo de pensamento, construção e prática.

Para tanto, a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992) possibilita realizar a análise da política curricular para educação das relações étnico-raciais do contexto da influência ao contexto da produção de texto. A análise aqui empreendida parte da compreensão de que as políticas são textos interpretados de maneira complexa em meio a muitas compreensões, negociações, convenções e alianças que refletem a própria historicidade (BALL; BOWE, 1992). Essa abordagem compreende que as fases de formulação e implementação das políticas não são estanques ou lineares. Os processos políticos sofrem reinterpretações por parte dos sujeitos envolvidos na política. Assim, acreditamos que o ciclo de políticas proposto por esses autores permitirá analisar a política curricular para a educação das relações étnico-raciais da prescrição à recontextualização, uma vez que o ciclo de políticas, “[...] permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 58).

Nesse estudo, a política é entendida como cíclica, dinâmica e não linear. Para Ball e Bowe (1992), a análise articula os contextos micro e macro, conferindo importância à formação do discurso da política e à interpretação ativa feita por profissionais que atuam no contexto da prática para relacionar os textos da política à prática. Para analisar o ciclo da política, esses autores destacam a dinâmica e a inter-relação entre três contextos: o contexto de influência, o contexto do texto e o contexto da prática. Cada um dos contextos apresenta arenas, lugares e

grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (MAINARDES, 2007).

O contexto de influência representa arenas em que os grupos de interesse disseminam discursos políticos e definições das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Nesse contexto, atuam agentes nacionais e internacionais como partidos políticos, governo, acadêmicos, organismos internacionais e agências multilaterais. O contexto do texto toma a forma de textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, dentre outros.

Há uma relação simbiótica com o contexto de influência (MAINARDES, 2007), porém não é tão evidente ou simples. Também é um espaço em que grupos competem para controlar a representação e o propósito da política (OLIVEIRA; DESTRO, 2005). Com efeito, o contexto da prática consiste nas possibilidades e limites materiais e culturais daqueles que exercem a política de currículo nas escolas. Assim, Mainardes (2007) compreende as políticas como produto de um nexo de influências e interdependências que resultam numa interconexão, multiplexidade e hibridização, isto é, a combinação de lógicas globais, distantes e locais (BALL; BOWE, 1992; BALL, 2001). É com esse sentido de política que empreendemos as inflexões sobre a política curricular para as relações étnico-raciais no Brasil.

Educação para as relações étnico-raciais: do contexto da produção ao contexto da prática

No contexto do Instituto Federal Baiano, as relações étnico-raciais apresentam-se no Plano das Diretrizes Institucionais – PDI, no título Princípios e Diretrizes Orientadoras da Prática Pedagógica (INSTITUTO FEDERAL BAIANO, 2016). O texto do documento pondera que a educação dos Institutos Federais se pauta numa educação transdisciplinar, interdiscipli-

nar, educação para as relações étnico-raciais a fim de transformar a prática pedagógica. Contudo, sabe-se que nenhuma legislação ou diretriz governamental por si só é capaz de produzir transformações, principalmente no campo da produção e transmissão de conhecimentos que por séculos estiveram fora do espaço acadêmico ou nele foram colocados nos textos curriculares de forma marginal e não prioritária. Esta forma de conceber as questões raciais no currículo escolar é “[...] a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Ao analisar as narrativas das professoras sobre a compreensão de educação para as relações étnico-raciais (SANTOS, 2018), obtivemos respostas que apontam para incipiência da temática no contexto da prática:

As relações étnico-raciais são muito importantes. E depois da legislação tudo ficou mais visível, mais claro. Quando me formei, a lei já tinha sido sancionada, mas a compreensão vai acontecendo aos poucos. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS) (SANTOS, 2018, p. 86).

Para mim as relações raciais... [...] a primeira coisa que vem à minha mente quando você fala de ‘racial’ é a cor da pele, o que é uma ideia inicial normal, mas que é muito mais ampla do que isso, envolve identidade, cultura, as religiões, [...] afrodescendentes. (PROFESSORA DE ARTE) (SANTOS, 2018, p. 86).

As relações étnico-raciais são as relações entre pessoas de várias raças; é muito importante. (PROFESSORA DE HISTÓRIA) (SANTOS, 2018, p. 86).

Observamos, pelas respostas das professoras, as dificuldades em definir educação para as relações étnico-raciais, o que não é difícil compreender visto que, ao longo da pesquisa, percebemos que as discussões sobre a temática nas disciplinas não conseguem ultrapassar o proposto nos manuais curriculares. Dessa forma, Gonçalves (1985) analisa que o preconceito racial e a discriminação se proliferam nas escolas por meio de mecanismos ou fun-

cionamento do ritual pedagógico entendido como a materialização da prática pedagógica vivenciada na sala de aula a qual exclui dos currículos escolares a história de luta dos negros na sociedade brasileira.

Nota-se, pela narrativa da Professora de Português, que este conceito está sendo construído e é algo lento. Nesse sentido, o papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações, da comparação do que se lê com o que se vê e da comparação do que se lê nos textos oficiais com o seu cotidiano, suas experiências e sua cultura. A intervenção do/a professor/a imbuído das discussões étnico-raciais pode desconstruir estigmas relacionados e minimizar a discriminação racial do ambiente escolar.

Quando a Professora de Arte diz que a primeira coisa que vem em sua mente quando se fala de educação para as relações étnico-raciais é a cor da pele, observa-se o que nos ensina Gomes (2001) no momento em que fala que a dificuldade apresentada pela maioria da população quanto à identificação racial é ranço da construção histórica da negação, do desprezo e do medo do diferente, visto que ser negro no Brasil possui uma complexidade maior e não se restringe a um dado biológico; é uma postura política.

No Brasil, ser negro é tornar-se negro. O conhecimento dessas questões pode nos ajudar a superar o medo e/ou desprezo das diferenças raciais ainda presente na escola e na sociedade. Entender essa complexidade é uma tarefa dos/as profissionais da educação. É tarefa de uma escola que se quer cidadã e, por isso mesmo, não pode deixar de incluir a questão racial no seu currículo e na sua prática. (GOMES, 2001, p. 89).

É imperioso desmistificar essa ideia da cor da pele como definição de relações étnico-raciais, pois, como afirmam as diretrizes “[...] ser negro no Brasil não se limita às características físicas. Trata-se, também, de uma escolha política. Por isso, o é quem assim se define” (BRASIL, 2004a, p.15). Destarte, para educar a fim de atender à

diversidade e combater todo tipo de discriminação é preciso compreender que relações étnico-raciais é a convivência de “[...] negros e brancos, no sentido de que venham a relacionar-se com respeito, sendo capazes de corrigir posturas, atitudes e palavras que impliquem desrespeito e discriminação” (BRASIL, 2004a, p. 15).

Como exemplo dessa ideia, apresentamos a fala da Professora de História (SANTOS, 2018, p. 86): “As relações étnico-raciais são as relações entre pessoas de várias raças; é muito importante”. Ainda que incipiente, a professora aponta para alguma característica do conceito de educação para as relações étnico-raciais. Para Gomes (2001), as relações étnico-raciais são relações submersas na alteridade e construídas historicamente nos contextos de poder e das hierarquias raciais brasileiras, nos quais a raça opera como forma de classificação social, demarcação de diferenças e interpretação política e identitária. Trata-se, portanto, de relações construídas no processo histórico, social, político, econômico e cultural.

Por tudo isso é que a escola tem papel importante a cumprir nesse debate. É imperioso que os/as professores/as se apropriem do discurso antirracista e compreendam que as diferenças, mais do que dados da natureza, são construções sociais, culturais, políticas e identitárias. Compreender as determinações da legislação vigente – Lei nº 10.639 (BRASIL 2003) – permite interferir pedagogicamente na edificação de uma pedagogia da diversidade e garantir o direito à educação e ao conhecimento sobre a história e a cultura africanas e afro-brasileiras. Esse entendimento poderá nos ajudar a ultrapassar opiniões preconceituosas sobre os negros, a África e a diáspora, a denunciar o racismo e a discriminação racial e a implementar ações afirmativas, rompendo com o mito da democracia racial (GOMES, 2011).

Práticas pedagógicas

Nesta seção, buscamos compreender como as orientações dos documentos são traduzidas

e recontextualizadas nas práticas pedagógicas das professoras pesquisadas. Para tanto, utilizamos como categoria analítica as metodologias e a recontextualização. Segundo Mainardes e Marcondes (2009, p. 305):

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim.

Os autores abordam o conceito de interpretação e de tradução das políticas realizadas pelos diversos atores no processo de colocá-las em ação. A interpretação trata de uma estratégia de decodificação da política a partir da interação das demandas da escola com as necessidades apresentadas. Para isso, é fundamental a realização da leitura da política com o objetivo de se atribuir um sentido para aquele contexto local e para as histórias dos sujeitos envolvidos. Para Ball, Maguire e Braun (2016), algumas questões são essenciais a essa leitura para a construção de uma metodologia que interprete de forma coerente a política: o que este texto significa para nós? O que temos de fazer? Nós temos de fazer tudo?

A tradução trata da tática de efetivação da política, a partir de sua interpretação. Isso significa que a tradução da política é realizada com a finalidade de se criar textos institucionais e da colocação desses textos em ação por meio de conversas, de reuniões, de planos, de eventos, de formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas a outras escolas, adquirir materiais, consultar *websites* oficiais e receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Segundo

Ball, Maguire e Braun (2016), essas traduções também dão valor simbólico à política.

A prática pedagógica é entendida, na percepção de Sacristán (2000), como uma ação do professor no espaço de sala de aula. Neste sentido, o/a professor/a assume a função de guia reflexivo; é aquele que orienta as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do/a aluno/a. A prática do/a professor/a completa o ciclo de políticas. Sendo assim, o/a professor/a é o elemento fundamental na concretização do processo ensino-aprendizagem. Este desempenhará o papel de transmissão e recontextualização do currículo, por isso é importante a consciência do seu papel para execução e desenvolvimento de práticas que tornarão o currículo eficaz.

Segundo Bernstein (1996), os discursos pedagógicos produzidos em nível do campo de recontextualização pedagógica são inseridos no nível de transmissão. Eles podem sofrer ainda um processo de recontextualização que depende do contexto específico de cada escola e da prática pedagógica de cada professor. Desta forma, o discurso reproduzido pelos/as professores/as em salas de aula é influenciado pelas relações que caracterizam os contextos específicos da sua trajetória. A transmissão de um conhecimento pode ser influenciada pelas relações que se estabelecem entre os contextos da escola e da família e comunidade.

Quando perguntamos às professoras se após o conhecimento das políticas curriculares para a educação das relações étnico-raciais houve alguma ação por parte delas, obtivemos a seguinte resposta de uma das docentes:

Não há ações direcionadas para trabalhar as propostas previstas na legislação; as atividades partem do bom senso do docente e do seu conhecimento construído por outros meios de informação. Não há um estudo organizado que direcione para ações pontuais a respeito do assunto tratado na Lei 10.639. (PROFESSORA DE PORTUGUÊS) (SANTOS, 2018, p. 90).

Fica evidente na fala da entrevistada que as políticas curriculares para educação das

relações étnico-raciais não conseguiram mudar suas práticas curriculares. A professora reconhece, portanto, a necessidade de um estudo organizado que direcione para ações pontuais a respeito das relações étnico-raciais. Por este ângulo, Bernstein (1996) utiliza o conceito de dispositivo pedagógico, que consiste num conjunto de regras que regula internamente a comunicação pedagógica e incide sobre uma série de significados passíveis de serem transmitidos pela escola. Para realizar a seleção de quais significados serão trazidos para o currículo escolar – e da forma pela qual eles serão tratados –, as regras do dispositivo pedagógico contam com relativa estabilidade e expressam as posições dominantes na arena de disputa pela hegemonia em determinado grupo social. Assim, o dispositivo pedagógico não é ideologicamente neutro e a relativa estabilidade de suas regras se deve à ligação que mantém com a distribuição do poder e das formas de manutenção da ordem social.

O dispositivo pedagógico consiste no meio pelo qual se relaciona poder, conhecimento e consciência, ou seja, é uma atividade moral fundamental e atua por meio de três conjuntos de regras relacionadas entre si: as regras distributivas, recontextualizadoras e de avaliação. As regras distributivas possuem a função de regular as relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática. As regras recontextualizadoras regulam a constituição do discurso pedagógico específico. E as regras de avaliação são constituídas na prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996). Posto isso, percebe-se a contribuição de Bernstein (1996) na formulação da teoria do dispositivo pedagógico para entender o processo pelo qual um campo específico de conhecimento é transformado em um sistema de conhecimento escolar, curricular, disciplinar, enfim, como ele é praticado e recontextualizado.

Sendo assim, a fala da Professora de Português nos permite compreender que o ensino da História e cultura afro-brasileira, como proposto pelas políticas curriculares vigentes,

constitui um caminho ainda incipiente e que necessita ser ampliado no IF Baiano *campus* Guanambi. Contudo, percebemos que essa tarefa não será muito fácil, visto que desenhar um campo de atuação para o ensino de História e cultura afro, além dos desafios políticos estruturais e burocráticos, exige a formulação de objetivos das várias perspectivas teóricas. Os conteúdos dessa disciplina e a metodologia de ensino da educação para as relações étnico-raciais “[...] recebem influências de vários campos e expressam variadas correntes teóricas, nas quais se admite a existência de diversas interpretações e explicações, que, por sua vez, não são vazias de sentido político” (SOUZA, 2015, p. 103).

Desse modo, concordamos com a ideia de Bernstein (1996) em que os agentes controlam a produção dos discursos ou textos; não somente pautam as questões mais relevantes, mas, sobretudo, controlam a vida social na medida em que as “verdades consensuais” estão sob seu domínio. Da forma como está posta a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira nos documentos curriculares, a sua recontextualização fica comprometida, visto que o ensino das questões étnico-raciais acontece quando o/a professor/a decide que é importante, uma vez que a não disciplinarização tende a confirmar uma prática de exclusão da temática, deixando-a solta no universo escolar. Isso se confirma na fala de mais uma das professoras entrevistadas: “[...] não tem como trabalhar com Arte e Arte do Brasil sem pensar na contribuição da África e dos africanos, [...] então, assim, é muito [...] Ficaria muito superficial, não tem como [...] porque é a base da cultura brasileira” (PROFESSORA DE ARTE) (SANTOS, 2018, p. 91).

De acordo com Professora de Arte, não tem como trabalhar com a disciplina sem pensar na contribuição da África para a nossa cultura, enquanto a Professora de História afirma que traz a questão da escravidão para que os alunos compreendam as políticas de reparação: “Sim, eu trabalho com a questão da escravidão [...] é

um trabalho de aceitação, [...] eu peguei o fim da escravidão então isso fortalece mais a compreensão que eu trago para os alunos que é [...] o reconhecimento de políticas diferenciadas para o negro” (PROFESSORA DE HISTÓRIA) (SANTOS, 2018, p. 91).

Percebemos, por meio dessas narrativas, que os interesses e motivações de se ensinar a História e Cultura Afro-brasileira no Instituto estão inseridos no contexto de formação das professoras. A educação para as relações étnico-raciais proposta nas diretrizes acontece quando a Professora de História afirma que trabalhar com a história da escravidão é uma forma de também educar para a aceitação e reconhecimento das políticas de reparação. No entanto observamos, também, por meio das narrativas das professoras, que não existe uma normatização para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, pois este acontece de forma não padronizada, sem a rigidez necessária para criar uma identidade legitimadora e transformadora. Entender e educar para as relações étnico-raciais deve proporcionar uma classificação e um enquadramento fortes (BERNSTEIN, 1996) para que a História e a Cultura Afro-brasileira sejam facilmente identificadas e legitimadas.

A relação étnico-racial e o nexos com as disciplinas de língua portuguesa, arte e história

O Parecer CNE/CP nº 3 (BRASIL, 2004b) determina a inclusão de conteúdos da História e da Cultura Afro-brasileira nos currículos escolares. No entanto, isso não significa que se mude o foco de uma história eurocêntrica para uma história centrada na África. Entendemos que o objetivo da política é que sejam abordados conteúdos que levem à percepção da diversidade cultural, social e econômica brasileira. As diretrizes (BRASIL, 2004a) deixam claro, em seu texto, que cumprir a lei não é

responsabilidade apenas do professor em sala de aula, mas de todos os envolvidos no processo de educação brasileira; a meta é o pleno desenvolvimento do ser humano e o preparo para o exercício da cidadania.

Nesse sentido, as diretrizes determinam bem mais do que a adição de novos conteúdos; pretendem que se repensem ações que contemplem as questões étnico-raciais, sociais e pedagógicas que possibilitem o processo de aprendizagem baseado na diferença, na diversidade e, principalmente, no entendimento das contribuições dos povos afro-brasileiros em todos os segmentos nacionais. Além disso, o discurso sugere considerar a sociedade brasileira como um todo, composto por diversas culturas e etnias.

Quando questionada sobre a relação da sua disciplina com o que propõe as diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais (DCNERER), a Professora de Português (SANTOS, 2018, p. 93) respondeu:

A língua e a linguagem permitem ao indivíduo comunicar e conhecer como viveu o homem de diferentes épocas. Desse modo, a disciplina de Língua Portuguesa pode contribuir para o entendimento e avanço nas interpretações acerca da temática contrastada por diferentes períodos históricos. Além disso, na prática, o letramento dos alunos em sala de aula lhes permite sair da invisibilidade inerente à organização curricular brasileira e assumirem-se como sujeitos sociais. Logo, o letramento é uma forma eficiente de dar voz a indivíduos marcados pela exclusão não só linguística, mas culturalmente marcados por relações étnicas que negligenciam e suprimem as minorias das práticas socioculturais. O letramento é, portanto, um importante mecanismo para vencer as desigualdades sociais e afirmar as identidades afro-brasileiras.

Aqui, a professora trata do papel do letramento para a inclusão do sujeito na sociedade e na construção de um conhecimento histórico crítico a respeito da realidade que, de certa forma, não está fora dos propósitos das políticas curriculares para as relações raciais. Contudo, demonstra o seu limite no que se refere à amplitude que abarca a temática, o que significa

que “[...] tais políticas têm como meta o direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional, expressarem visões de mundo próprias, manifestarem com autonomia, individual e coletiva, seus pensamentos” (BRASIL, 2004a, p. 10). Além disso, é necessário reconhecer a importância dos/as negros/as para a construção social, cultural e econômica do país, visto que o “[...] reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino” (BRASIL, 2004a, p. 12).

Em outra direção, as professoras de Arte e História falam das contribuições de suas disciplinas em suas práticas pedagógicas a fim de desmistificar o preconceito racial. A docente de Arte assim relata: “As discussões, [...] sobre preconceito, sobre as contribuições do negro, sobre a constituição da identidade baiana, não só brasileira, mas especialmente baiana, são contempladas em minha disciplina; eu falo da contribuição da música afro para a nossa cultura” (PROFESSORA DE ARTE) (SANTOS, 2018, p. 93).

A Professora de História (SANTOS, 2018, p. 93) diz que questiona com os/as alunos/as: “Você é contra ou a favor de cotas raciais? Por que é a favor ou contra?” Ela complementa dizendo: “É essencial eles entenderem que se a gente trabalha hoje com as políticas raciais [...] é consequência da falta de assistência pública que houve no início da abolição”. As falas das professoras contemplam as propostas da legislação vigente, visto que no âmbito das políticas de promoção da igualdade racial, a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) busca desconstruir estereótipos a respeito do continente africano e dos afro-brasileiros, exigindo o reconhecimento e a valorização de culturas e identidades historicamente discriminadas e invisibilizadas. Nesse sentido, a prática pedagógica das professoras entrevistadas pode configurar-se como possibilidade na perspectiva da superação desses mecanismos ideológicos que dão

sustentação às desigualdades raciais e sociais no Brasil.

Nesse contexto, a recontextualização que propõem os documentos oficiais na prática pedagógica poderá contribuir para a superação de anos de desigualdades e injustiças que se estabeleceram no sistema educacional brasileiro. Quanto a isso, as DCNERER ressaltam que:

Políticas de representações voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias a essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar, de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro de aquisição das competências e dos conhecimentos [...] (BRASIL, 2004a, p. 11).

O discurso recontextualizador pedagógico dos documentos oficiais, para além de levantar uma série de princípios a respeito da questão racial e educação, apresenta um conjunto de indicações de conteúdo a ser abrangido pelo currículo nas diferentes áreas do conhecimento.

Bernstein (1996) define o processo de mover um discurso de uma posição para outra como recontextualização pedagógica. Esse autor reconhece que “[...] quando um discurso é movido por recontextualização do seu contexto original para o contexto pedagógico, o discurso original é abstraído da sua base social, posição e relações de poder” (BERNSTEIN, 1996, p. 38). Dessa forma, temos como exemplos as disciplinas escolares como modelo de discursos recontextualizados, uma vez que elas foram direcionadas do campo acadêmico e reposicionadas para servir a determinados propósitos no contexto escolar.

Ao analisarmos os discursos das professoras percebemos, em suas narrativas, o que cada uma seleciona a partir do que considera importante para contemplar a proposta curricular; fazem isso quando definem o que deve ou não ser transmitido. Assim, de acordo com o conhecimento que se tem sobre as relações étnico-raciais, decidem quais as atividades necessitam ser realizadas. Dessa forma, fica visível que o discurso proveniente dos campos recontextualizadores, seja oficial ou pedagógi-

co, muitas vezes funciona como um discurso regulativo, na medida em que o professor e/ou ator recontextualizador é quem define o que deve ser dito e como deve ser dito. Com base na teoria de Bernstein (1996), ao fazer essa adequação, estamos recontextualizando e dando significados ao texto produzido. Nesse sentido, o discurso pedagógico não é neutro, pois “[...] sempre que o discurso se move, há espaço para a ideologia atuar” (BALL, 2001, p. 102).

Sendo assim, Bernstein (1996) afirma que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento reflete a distribuição de poder e os princípios de controle social. Assim, as transformações na reorganização, na transmissão e na avaliação do conhecimento educacional devem ser observadas, visto que mudanças nos códigos educacionais traduzem alterações nas estruturas de poder e de controle que, por sua vez, afetarão a forma das relações sociais, assim como a forma com que a prática pedagógica é moldada na estrutura mental dos estudantes.

Considerações finais

Esta pesquisa abriu passagem para a compreensão de determinados aspectos das políticas curriculares para as relações étnico-raciais e a recontextualização nas práticas pedagógicas. Percebemos que abordar as relações étnico-raciais nos espaços escolares é imergir em constatações das situações de invisibilidade, silenciamento, negação e disputa de poder, ações praticadas naturalmente no cotidiano educacional. A fundamentação teórica a partir do campo das teorias críticas e pós-críticas de currículo nos trouxe a compreensão dos interesses que envolvem a construção das políticas curriculares no Brasil para relações étnico-raciais, bem como possibilitou um olhar mais crítico nos atuais modelos curriculares, observando o que eles trazem e em que precisam ser restabelecidos, com o objetivo de promover mudanças. O currículo, considerado

um espaço de poder, um meio pelo qual é reproduzida e mantida uma ideologia dominante, pode também ser um espaço de construção, de libertação e de autonomia.

Por outro lado, as contribuições do ciclo de política de Ball (1994a) e da teoria da recontextualização de Bernstein (1996) possibilitaram a compreensão de como as políticas são construídas e, principalmente, a forma como transitam no espaço escolar. Neste sentido, buscamos conhecer como as concepções de política curricular, currículo e educação para as relações étnico-raciais, disponíveis nos documentos e discursos das professoras, agentes desta pesquisa, são interpretadas e recontextualizadas no IF Baiano – *campus* Guanambi. Percebemos, no diálogo entre as normativas legais e as narrativas das entrevistadas, que grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos ou mesmo iguais de formas diferentes.

Aprendemos também que as políticas estão em permanente movimento através do tempo e do espaço; compreendemos que uma política, além de processo e consequência, é texto e também discurso. E essas duas conceituações, texto e discurso, são complementares e estão implícitas uma na outra (BALL, 1994b).

A política como texto refere-se aos documentos oficiais; no caso desta pesquisa, à Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), às DCNERER (BRASIL, 2004a), ao PDI (INSTITUTO FEDERAL BAIANO, 2014), ao PPP (INSTITUTO FEDERAL BAIANO, 2016), entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, em múltiplos níveis de interpretação e tradução. É uma representação, codificada de maneira complexa, que permite uma multiplicidade de leituras em razão da pluralidade de leitores. Isso significa admitir as políticas como mediações que são codificadas de formas complexas a partir de embates, acordos e interpretações e reinterpretadas por parte das autoridades públicas, e decodificadas, também de maneiras complexas, pela interpretação por parte dos atores envolvidos, atribuindo significados em razão de suas his-

tórias, experiências e possibilidades (BALL, 1994a).

Além disso, percebemos a política como discurso por meio das narrativas das professoras. Esta forma de entender a política se estabelece pelas disputas de poder, pelo controle de bens (recursos) e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais. Enfatiza os limites impostos pelo próprio discurso que não é falado, mas nos fala. Embora haja variedade de discursos, alguns são dominantes em relação a outros, construindo e permitindo as subjetividades, as vozes, o conhecimento e as relações de poder. Operam no que pode ser dito e pensado, mas também sobre quem pode falar, quando, onde e com que autoridade. Assim, edificam certas possibilidades de pensamentos, conceitos e excluem outros, fazendo com que as lutas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva movente que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação (BALL, 1994b).

Dessa forma, concordamos com Ball, Maguire e Braun (2016) quando afirmam que os agentes interpretam e traduzem as políticas no processo de colocá-las em ação. A interpretação trata de uma estratégia de decodificação da política, a partir da interação das demandas da escola com as necessidades políticas apresentadas. Isso significa que a leitura da política é realizada com a finalidade de se atribuir um sentido para aquele contexto local e para as histórias dos sujeitos envolvidos. A tradução trata da tática de efetivação da política, a partir de sua interpretação.

Compreendemos, por meio das análises, que existe um elo de influências entre os campos recontextualizadores oficial e pedagógico, visto que todas as agentes desta pesquisa demonstram a fragilidade dos conhecimentos sobre as políticas curriculares para as relações étnico-raciais. Constatamos um nascedouro de conflitos e resistência entre esses dois campos recontextualizadores, pois o saber que existe às determinações legais não signi-

ficou ter conhecimento de como trabalhar as questões propostas pela legislação na prática pedagógica. Isso leva os sujeitos a se verem como impossibilitados de reproduzir o código de transmissão desejado, uma vez que todo discurso é um discurso recontextualizado e é, ideologicamente, reposicionado e transformado no campo original de sua produção para sua reprodução, sofrendo mudanças do discurso pedagógico (BERNSTEIN, 1996).

Ficou perceptível que as docentes ainda encontram dificuldades no trabalho de articulação entre as questões étnico-raciais e as disciplinas que ministram aulas. Percebemos que as resistências advêm por não terem um referencial, uma direção para iniciar o trabalho com a cultura afro-brasileira, visto que, em sua maioria, as professoras não tiveram, em suas graduações, contato com disciplinas específicas sobre a História da África. Assim, com base nos estudos realizados, nas análises dos documentos oficiais – federal e institucional –, compreendemos que, para além do aporte

legal, é no cotidiano das instituições educacionais, compostas por sujeitos, que as ações e as políticas serão ou não recontextualizadas, com maior ou menor grau de importância.

As considerações das entrevistas nos levam ao reconhecimento de que muitos desafios precisam ser enfrentados para que, verdadeiramente, aquilo que se propõe à legislação vigente seja assimilado, interpretado e recontextualizado na prática pedagógica das professoras de Arte, Língua Portuguesa e História do IF Baiano – *campus* Guanambi. Finalizamos este trabalho com a certeza de que apesar de quase 15 anos da publicação da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), a política curricular para relações étnico-raciais no contexto nacional e no IF Baiano – *campus* Guanambi carece de ampliação nas discussões no que se refere a formação dos professores para a temática, para assim construir caminhos que assegurem aos agentes sociais desse estabelecimento a integridade de sua dignidade, o respeito e o reconhecimento das diferenças.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994a.

_____. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**, v. 9, n. 2, p. 171-182, 1994b.

_____. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1997.

_____. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 121-137.

_____. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A (Org.). **Reforming education &**

changing school: case studies in policy sociology. Londres: Routledge, 1992. p. 6-23.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2016.

BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996. v. IV.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/ Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, 2004a.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3**, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF, 2004b.

_____. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003.

Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.

CRAVEIRO, Clarissa Bastos. **Políticas Curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)**. 2014. 174 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. **Racismo e anti-racismo na educação repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001. p.83-95.

_____. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei 10.639/03**. 2011. Disponível em: <<http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>>. Acesso em: 20 set. 2017.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau: 1º a 4º série**. 1985. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 1985.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2015-2019: identidade e gestão para a construção da excelência!** Salvador, 2014.

_____. **Projeto Político Pedagógico: a construção coletiva da identidade do campus Guanambi**.

2016. Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/guanambi/files/2016/05/PPP-Campus-Guanambi.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2017.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 03 dez. 2016.

_____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Oliveira. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 140-150, 2005.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Etelvina de Queiroz. **Práticas das políticas curriculares sobre as relações étnico-raciais no Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi**. 2018. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, BA, 2018.

SOUZA, Janyne Barbosa de. **Entre o discurso oficial e o discurso pedagógico: desafios e caminhos construídos no contexto da rede municipal de ensino de Jequié – Bahia no processo de implantação da Lei 10.639/03**. 2015. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/UESB), Vitória da Conquista, BA, 2015.

*Recebido em: 01/05/2018
Aprovado em: 10/01/2019*

A INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE EM LIVROS DIDÁTICOS DE EJA

*Márcia Alves da Silva (Universidade Federal de Pelotas)**

*Renata Kabke Pinheiro (Universidade Federal de Pelotas)***

RESUMO

Esta escrita apresenta algumas análises que fazem parte de uma pesquisa maior. Aqui são apresentadas análises de alguns livros pertencentes a uma coleção de livros didáticos voltada à educação de jovens e adultos nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa coleção foi aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e indicada para os anos 2014, 2015 e 2016. Em um primeiro momento, o texto traz um pequeno histórico dos programas de livros didáticos no país para, em um segundo momento, trazer a abordagem dos livros analisados. A intenção é problematizar as representações de gênero que os livros didáticos carregam, compreendendo gênero na sua interseccionalidade com raça e classe social. Em nossa investigação, é possível perceber que, mesmo com os avanços na legislação sobre o tema e da política de avaliação dos livros didáticos, implementada já há algum tempo, e ainda que se percebam avanços no que se refere ao combate à discriminação de gênero, raça e classe, persistem abordagens conservadoras e discriminatórias, mesmo que de forma bastante sutil, o que demonstra a naturalização de desigualdades sociais.

Palavras-chave: Gênero. Classe. Raça. Livros didáticos.

ABSTRACT

GENDER, RACE AND CLASS INTERSECTIONALITY IN THE TEXTBOOKS OF EJA

This paper presents some analyses pertaining to a larger research work of ours. In this study, we focus on some textbooks which are part of a series aimed at young people and adults in the final years of primary school education and were approved by the National Plan for Didactic Books (PNLD) for the years of 2014, 2015 and 2016. First, we present a brief history of the didactic programs in Brazil and then, in a second moment, we pinpoint the approach taken in the books under analysis when it comes to gender. Our aim was to problematize the gender representations displayed in the analyzed textbooks, taking into account the intersectionality of gender, race and social class. From our observations, it

* Pós-Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). E-mail: profa.marciaalves@gmail.com

** Doutora em Letras pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Professora Adjunta do Centro de Letras da Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). E-mail: rekabke@gmail.com

was possible to notice that despite some progress in the fight against gender, race and class discrimination, and advances in the legislation on the subject as well as in the policy regarding the evaluation of textbooks, conservative and discriminatory approaches still persist – even if in a rather subtle way –, which demonstrates the naturalization of social inequalities.

Keywords: Gender. Class. Race. Textbooks.

RESUMEN

INTERSECCIONALIDAD DE GÉNERO, RAZA Y CLASE EN LIBROS DIDÁCTICOS DE EJA

Esta escritura presenta algunos análisis que forman parte de una investigación mayor. Aquí se presentan análisis de algunos libros pertenecientes a una colección de libros didácticos, orientados a la educación de jóvenes y adultos en los años finales de la Enseñanza Fundamental. Esta colección fue aprobada por el Plan Nacional del Libro Didáctico (PNLD) e indicada para los años 2014, 2015 y 2016. En un primer momento, el texto trae un pequeño historial de los programas de libros didácticos en el país para, en un segundo momento, traer el enfoque de los libros analizados. La intención es problematizar las representaciones de género que los libros didácticos cargan, comprendiendo género en su interseccionalidad con raza y clase social. En nuestra investigación, es posible percibir que, a pesar de los avances en la legislación sobre el tema y la política de evaluación de los libros didácticos, implementada desde hace algún tiempo, aunque se percibe avances en lo que se refiere al combate a la discriminación de género, raza y clase, todavía persisten enfoques conservadores y discriminatorios, aunque de forma bastante sutil, lo que demuestra la naturalización de desigualdades sociales.

Palabras clave: Género. Clase. Raza. Libros didácticos.

Introdução

Este artigo transita entre as políticas dos programas de produção e distribuição de livros didáticos para a rede de ensino pública do Brasil e as abordagens de gênero que esses livros contêm. Dessa forma, este texto traz algumas análises que fazem parte de uma pesquisa maior, denominada *Representações de gênero em livros didáticos* (SILVA; PINHEIRO, 2014). As autoras do texto, além de pesquisadoras na área de gênero e feminismo, também são docentes em cursos de licenciatura, atuando, portanto, diretamente com formação de professores(as). No que se refere à formação inicial e continuada de professores e professoras, esta proposta se sustenta pela necessidade de os/as docentes se apropriarem das representações de gênero que

os livros didáticos trazem, já que essas se constituem numa importante ferramenta de trabalho docente, que fazem uso constantemente desses materiais nos processos de ensino-aprendizagem que implementam em sua rotina de trabalho. Dessa forma, é inegável que os livros didáticos exercem uma importante influência na formação dos e das estudantes, na constituição cultural e social dos cidadãos e cidadãs.

Sendo assim, este texto busca problematizar as representações de gênero trazidas em livros didáticos, especialmente em livros da educação de jovens e adultos. Trata-se de uma investigação que está em andamento, mas da qual já é possível se fazer algumas inferências sobre a caminhada feita até o momento.

Para dar conta da proposta, o estudo almeja aproximar e dialogar com campos distintos, como a Educação e os Estudos de Gênero. Aposta-se na construção de um campo de pesquisa que permita, a partir da análise dos livros didáticos, identificar as compreensões sobre gênero que estes trazem em seu âmago, no que se refere a vários aspectos, como família, relações sociais, trabalho, formação etc., constituindo-se, dessa forma, as categorias de estudo.

Aqui serão apresentadas as análises de cinco livros que fazem parte de uma coleção de livros didáticos voltados à educação de jovens e adultos nos anos finais do Ensino Fundamental. Essa coleção foi aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e indicada para os anos 2014, 2015 e 2016.

Os estudos que estamos desenvolvendo ancoram-se numa perspectiva feminista advinda dos estudos de gênero e buscam uma aproximação com as abordagens de gênero que os livros trazem em seus conteúdos e formas, incluindo aí os textos e as imagens que os compõem. Importante ressaltar que aqui percebemos gênero de forma interseccional com outros marcadores sociais, como etnia/raça e classe. Sobre a importância dos livros didáticos, Marques (2006) levanta algumas reflexões que precisamos ter em mente quando nos aproximamos desse objeto de estudo, demonstrando a complexidade do tema. Para ela,

O livro didático, como expressão de um certo conhecimento, está inserido no bojo de um contexto mais amplo, por vários motivos: porque visa a formação/educação de um 'cidadão' apto a se ajustar e a contribuir para uma sociedade 'moderna'; porque reflete a forma como esta sociedade pensa a si mesma em termos de sua constituição histórica – o que se refere a uma certa memória oficial, em termos de seu funcionamento, de sua dinâmica social e, por fim, em termos de seu destino histórico rumo ao futuro; e também porque o livro didático faz parte, enquanto mercadoria, de uma indústria cultural que precisa reproduzir-se enquanto empresa. De forma que o livro didático está inserido, ao mesmo tempo, no mundo moderno da cultura, do trabalho, da tecnologia e do consumo. (MARQUES, 2006, p. 211, grifo do autor).

O percurso do artigo faz, num primeiro momento, um pequeno resgate do histórico dos programas de livros didáticos no país para, num segundo momento, trazer a abordagem dos livros analisados, sempre com a intenção de problematizar as representações de gênero que os livros didáticos carregam, compreendendo gênero na sua interseccionalidade com raça/etnia e classe. Para isso, faz-se uso de aspectos advindos da metodologia da análise de conteúdo (FRANCO, 2012), com o intuito de auxiliar no exercício de coleta de dados e de escolha das categorias de análise, visando qualificar o olhar para selecionar os aspectos realmente importantes, para se chegar, dessa forma, à análise dos dados.

Sobre o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)

É importante sabermos que programas destinados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira não são nada novos. Na verdade, programas desse tipo existem no Brasil desde 1929.¹ No entanto, na sua versão atual, o PNLD vem sendo executado desde 1996.

Na sua criação, na década de 1980, o PNLD visava melhorar a qualidade do livro didático (incluindo a qualidade gráfica), passando-se a utilizar livros não descartáveis, visando-se organizar, inclusive, bancos de livros didáticos nas escolas. Nessa época, havia a preocupação de que o Programa mantivesse a autonomia, não permitindo a influência das grandes editoras. Para isso, o governo chamou diversos movimentos sociais que, na época, já faziam críticas aos livros didáticos. Em 1987, foram assinados protocolos com lideranças representativas do movimento de mulheres e do movimento negro (SILVA; TEIXEIRA; PACÍFICO, 2014).

Na década de 1990, pode-se dizer que, de certa forma, as demandas históricas dos movimentos sociais são incorporadas em cri-

¹ Para um histórico mais detalhado do PNLD, ver Ministério da Educação (2013).

térios de avaliação dos livros didáticos, com a publicação de *Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos* (BRASIL, 1994), em 1994. Os temas racismo e sexismo aparecem explicitados no documento, demonstrando a preocupação com formas de discriminação que os livros poderiam conter. Entretanto, ao mesmo tempo que poderíamos comemorar a elaboração de critérios avaliativos para esse importante material pedagógico, nessa mesma época se percebe um distanciamento dos movimentos sociais, que passam a ser excluídos de participação nesse debate, sendo desconsiderados. Em tempos de implantação do estado neoliberal no país, passa-se a ter maior participação de editores e autores nas políticas dos livros didáticos. É nesse contexto que é implementada a primeira avaliação dos livros, em 1996.

No que se refere ao Ensino Médio, apenas em 2005 o PNLD começa a distribuição de livros didáticos para este nível de ensino, sendo contempladas, na primeira fase, apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Apenas em 2010 foi incorporada ao Programa a Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a compra dos livros didáticos pelo governo, desde os anos 1990, esse procedimento tem ocorrido por meio de editais, incorporando mais aspectos relacionados com a diversidade e a promoção da igualdade apenas a partir do edital de 2007, em que o texto afirma como princípios do processo de ensino-aprendizagem.

Abordagem de gênero nos livros didáticos de EJA

Na área de educação, é sabido que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui suas particularidades, pois se trata de uma categoria de discentes adultos e que, por isso mesmo, chegam na instituição escolar com uma bagagem social, cultural, linguística e intelectual que não pode ser ignorada. Essa característica coloca alguns temas como pauta

fundamental desses estudantes jovens e adultos, como trabalho e profissão, família, política, gênero, entre outros.

Aqui há interesse pelas abordagens de gênero que são apresentadas nos livros didáticos de EJA, incluindo as imagens e os textos escritos constantes no material. Conforme Franco (2012), compreendemos que o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, seja ela oral, escrita, documental, figurativa etc., percebendo-a como elemento que expressa as representações sociais, na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, numa relação que se dá na história da humanidade e que tem implicações na vida cotidiana, influenciando diretamente os comportamentos. Dessa forma, a análise de conteúdo

[...] assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação. (FRANCO, 2012, p. 13).

Trabalhamos a investigação na perspectiva desenvolvida por Rosenthal (2014), denominada *Pesquisa Social Interpretativa*. Esta autora ressalta que as pesquisas qualitativas, historicamente, têm oscilado entre dois polos: quantitativo e qualitativo. Dessa forma, a pesquisa social interpretativa possui sua origem na diferenciação entre os paradigmas normativo e interpretativo: enquanto no paradigma normativo se compreende o indivíduo como organismo que reage de forma adaptativa a um sistema simbólico compartilhado, o paradigma interpretativo concebe as pessoas como organismos ativos, de modo que o indivíduo não surge como adaptado ao mundo ou reagindo a ele, mas como produtor da realidade social a partir da interação social com seus pares (ROSENTHAL, 2014). Assim, essa última perspectiva compreende que as representações sociais se constituem em processos interativos e se transformam continuamente na sociedade. É

dessa forma que percebemos as abordagens de gênero apresentadas nos livros didáticos e, por isso, nossa metodologia não concebe a pesquisa de forma fechada, engessada em métodos e instrumentos quantitativos, mas, sim, buscando compreender a realidade social nas suas múltiplas facetas. Para isso, é necessário que se perceba o processo investigativo de forma dinâmica e aberta ao uso de diversas técnicas e instrumentos, incluindo a sensibilidade de quem pesquisa. Assim, o método de análise de conteúdo pode se constituir numa ferramenta metodológica poderosa, considerando-se a pesquisa qualitativa e de forma interpretativa.

Rosenthal (2014) identifica, ainda, dois objetivos principais da pesquisa social interpretativa: a apreensão do sentido subjetivamente visado e a reconstrução do sentido latente. Por sentido subjetivamente visado não devemos entender como processos privados ou apenas individuais, mas, pelo contrário, as representações sociais são construídas a partir da apropriação de conhecimento construído no processo de socialização. Por sentido latente ou significado objetivo de um texto não se deve compreender somente aquilo que nos é aparente, mas entender que, em termos de sentido, produzimos muito mais do que nos é acessível, por intermédio de ideologias, mitos etc., produzidos em variados contextos sociais e períodos históricos.

Na proposta desenvolvida pela pesquisa social interpretativa, “[...] a interpretação de um texto visa à reconstrução de seu significado social geral” (ROSENTHAL, 2014, p. 26). O texto nos leva a uma grande gama de elementos, pois se refere a todas as formas de expressão produzidas na interação social, que são ou podem ser protocoladas de alguma forma. Aqui podemos entender os livros didáticos e, mais especificamente, os elementos que os constituem, como textos, incluindo aí a produção escrita e as imagens que esse material reproduz.

Os livros analisados aqui fazem parte da coleção *Alcance Eja*, para os anos finais do Ensino Fundamental. A coleção é publicada

pela Editora Positivo e indicada pelo PNLD para os anos 2014, 2015 e 2016. Cinco obras fizeram parte do nosso estudo, em que cada uma representa uma área de conhecimento. São elas: Artes, História, Geografia, Ciências e Matemática (DOMINGUES, 2013; DUDEQUE; SAMPAIO, 2013; GRITTEM, 2013; LOBO, 2013; SCHLICHTA; AZOUBEL; ROMANELLI, 2013).

Figura 1 – Exemplares da coleção de livros didáticos Alcance Eja



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Na abordagem dos livros, procuramos identificar elementos, tanto textuais como imagéticos, que se referissem, de forma tanto latente como subjetiva, à temática de gênero, incorporada nos mais diversos marcadores sociais, principalmente de classe e raça/etnia. Dessa forma, mergulhamos nos temas abordados nos livros analisados e exibimos aqui parte dos resultados obtidos, que apresentaremos de acordo com cada área de conhecimento trazida pelos livros.

Sobre o livro de ciências: a invisibilidade das mulheres cientistas e suas presenças/ausências no mundo do trabalho e no aspecto geracional

Toda a coleção apresenta na capa a imagem de uma pessoa, em um ambiente específi-

co. A capa do livro de ciências (DUDEQUE; SAMPAIO, 2013) é ilustrada com uma grande fotografia de uma mulher branca jovem, vestindo um jaleco, presente em um ambiente que contém medicamentos, onde eles aparecem em primeiro plano na imagem. A mulher manuseia os medicamentos. Podemos inferir que a imagem nos remete à ideia de profissões e/ou atividades ligadas ou pertencentes à área da saúde. A imagem já nos passa uma mensagem por si só: de que mulheres atuam nesta área, delineando, dessa forma, o lugar da mulher. Sabemos que estudos na área do trabalho já mostram o quanto profissões ligadas ao cuidado são majoritariamente femininas, pois, historicamente, têm sido exercidas por mulheres. A área da saúde é exemplo dessa situação.

Ao longo dos diversos capítulos do livro, são apresentados importantes pesquisadores, em diversas áreas, como física, química etc. São apresentadas fotos dessas pessoas que vão aparecendo ao longo do livro, de acordo com os temas tratados e suas descobertas. Salta aos olhos que os cientistas apresentados são todos homens. Isso pode levar à ideia de que essa profissão só deve ser exercida por homens e não por mulheres. No entanto, sabemos da importância de diversas mulheres no desenvolvimento da ciência. Schienbinger (2001) já anunciava a importância da participação das mulheres na ciência e denunciava sua invisibilidade.

Diversas obras recentes têm procurado fazer um mapeamento a fim de valorizar e visibilizar as inúmeras mulheres cientistas que deixaram seu legado a diversas áreas de conhecimento ao longo da história da ciência. Um exemplo bem recente disso diz respeito à obra de Ignatofsky (2017), que traz uma biografia de 50 mulheres cientistas. Outra obra a ser destacada é de autoria de McGrayne (1994), que traz biografias de mulheres ganhadoras do Prêmio Nobel de Ciências, destacando suas trajetórias no mundo da ciência, abarcando o preconceito do qual foram vítimas.

No que se refere às imagens apresentadas no livro analisado, é visível a imensa maioria de imagens masculinas, tanto em desenhos como em fotografias, e nas mais diversas situações, tanto quando querem apresentar algum órgão do corpo humano e o representam em um desenho, como quando querem ilustrar uma pessoa exercendo uma atividade, na agricultura por exemplo. Quanto à linguagem utilizada no livro, esta também é masculinizada. Nomenclaturas como “os indivíduos”, “o ser humano” e “o personagem” são majoritárias.

No entanto, em cada capítulo há seções denominadas *Refletir e debater*, que apresentam textos curtos, curiosidades e matérias jornalísticas ou documentários. Nessa parte, diversas vezes são apresentados textos de autoria feminina.

O Capítulo 1, que faz parte da primeira unidade do livro, denominada *Conhecendo o Universo*, aborda a Astronomia como ciência que estuda os astros. Chama atenção o fato de que a metade do capítulo é matéria relativamente extensa, tratando da astronomia indígena, o que demonstra que há um compromisso de tratar-se de diversas culturas, incluindo as culturas menos hegemônicas e que sabemos, historicamente, são mais excluídas e discriminadas, como a indígena.

Há uma grande preocupação com a abordagem sobre o meio ambiente. Esse tema, voltado à ecologia, permeia praticamente todo o livro. Ainda na primeira Unidade do livro, são apresentados conceitos como sustentabilidade e desenvolvimento sustentável, e dados e relatórios do Rio +20 foram mostrados. O livro possui uma unidade (unidade 3) denominada Ecologia, contendo diversos capítulos sobre o tema.

Há uma preocupação com a água, como recurso esgotável e finito. Esse tema aparece em diversos capítulos ao longo do livro. Já na primeira unidade, a água aparece em hidrelétricas, e o processo de chuvas e a forma como a Amazônia interfere no clima é desenvolvido. Aqui é impossível esquecer do nome da bióloga marinha Sylvia Earle (PEGURIER, 2015),

que dedicou toda a sua carreira na defesa dos oceanos, lutando contra a pesca predatória, o que faz até hoje. Seu compromisso com a vida marinha e com a preservação do ecossistema tem sido mundialmente reconhecido. No entanto, no livro de ciências da coleção pesquisada (DUDEQUE; SAMPAIO, 2013), embora o tema da água e da preocupação com o meio ambiente seja recorrente, o nome de Earle não é mencionado.

Na Unidade 4 – Conhecendo nosso corpo: organização e funcionamento – chamou atenção uma matéria colocada na seção *Refletir e debater* (DUDEQUE; SAMPAIO, 2013, p. 201). Essa matéria é um trecho extraído de uma publicação do Ministério da Educação, Secad, 2016, que tem como título *Vida Nova aos 60: na terceira idade, mulheres procuram emprego que dê estabilidade*. Essa matéria, da forma como foi colocada na obra, ficou totalmente solta, descontextualizada, pois aborda um exemplo de uma mulher que ingressou no mercado de trabalho formal aos 66 anos, após uma vida inteira de trabalho na informalidade, como vendedora de produtos de porta em porta. A matéria tem como objetivo ressaltar a importância da produtividade na terceira idade, reforçando o caráter produtivo das pessoas, tanto homens como mulheres, nesta fase da vida. No entanto, percebe-se que várias lacunas ficaram sem problematização, pois o exemplo dado deixou em aberto uma série de questões, como: por que essa mulher ficou fora do mercado de trabalho formal por tanto tempo? O que houve para que isso acontecesse? Se fosse um homem, seria da mesma forma? Embora a matéria trate de uma mulher, a questão de gênero simplesmente foi invisibilizada; apenas usaram o exemplo ressaltando a questão geracional, por se tratar de uma pessoa na terceira idade, independentemente de ser uma mulher ou um homem. Sabemos que a questão de gênero se impõe fortemente no que se refere ao mundo do trabalho, e isso passou ao largo, mesmo sendo um tema importante para o/a discente de EJA.

Diversas pesquisas realizadas no Brasil vêm demonstrando as especificidades da participação das mulheres no mercado de trabalho, tanto formal como informal. Como exemplo, podemos citar o Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM) (MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS, 2015) e relatórios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relativos à temática de gênero (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2017).

Ainda sobre a questão geracional, o Capítulo 12, denominado Sexualidade e Saúde, traz novamente esse tema, quando aborda as diversas fases da vida, desde o nascimento, passando pela infância, adolescência, fase adulta e velhice. Chama atenção a denominação utilizada a respeito da velhice, pois, no texto, a velhice é conceituada como “senilidade”. O termo, como sabemos, traz em seu âmago o significado de debilidade e doença. No entanto, com a intenção de combater o preconceito e de fomentar a valorização da velhice, as autoras afirmam que “[...] por tudo o que já fez, pelas experiências pelas quais passou e pelo conhecimento adquirido, o idoso deve ser valorizado e respeitado” (DUDEQUE; SAMPAIO, 2013, p. 235). Dessa forma, demonstra-se a fragilidade nos argumentos em prol da valorização da pessoa idosa, pois o argumento remete apenas ao passado daquela pessoa, como se no presente devêssemos nos penalizar e sensibilizar pelo que essa pessoa foi e fez na sua vida, e não pelo que ela é e faz, simplesmente.

Assim, o que podemos perceber é que o texto acaba por reforçar, mesmo que essa não tenha parecido ser a intenção, os estereótipos hegemônicos sobre a velhice, o que é lamentável, haja vista que se trata de discentes de EJA, e que esse tema deveria ser melhor explorado e problematizado, pois estamos lidando com pessoas que já haviam sido excluídas da instituição escolar e que a questão etária passa a ser um elemento importante a ser discutido.

No entanto, chama atenção que, na mesma página, numa seção chamada *Refletir e Deba-*

ter, é sugerido um debate na turma a partir de duas questões apresentadas, que são: *como acontece a divisão de papéis em sua família?* e *Existem diferenças entre os papéis que homens e mulheres desempenham na sociedade?* (DUDEQUE; SAMPAIO, 2013, p. 235). Embora deva-se admitir que a temática é importante e necessária, as duas questões ficaram soltas no capítulo. Neste caso, cabe ao docente encaminhar uma dinâmica apropriada com essas questões.

Ainda no capítulo 12, que trata de sexualidade, é interessante perceber que, além de abordar a constituição biológica dos órgãos sexuais, no livro se materializa a preocupação de ampliar o tema da sexualidade para além da constituição biológica das pessoas. Na seção denominada *Para Saber Mais*, é tratado o tema homofobia, trazendo um conceito e aspectos da Lei nº 10.948, que criminalizam a homofobia, caracterizando-a como ato discriminatório passível de punição legal (DUDEQUE; SAMPAIO, 2013, p. 236). Isso demonstra uma preocupação das autoras em opor-se ao sexismo, demonstrando, assim, um compromisso com o combate ao preconceito de gênero.

Sobre o livro de história: entre a valorização dos movimentos sociais e políticos e a invisibilidade das imagens femininas

O livro trata da história do Brasil desde antes da chegada dos portugueses até a contemporaneidade (LOBO, 2013). De início, já é possível perceber a pretensão de lidar com tão vasto tempo histórico em apenas um livro. Isso demonstra a dificuldade de se aprofundar qualquer tema proposto. Mesmo assim, é possível fazer algumas inferências sobre o material.

A capa do livro de história da coleção é ilustrada com uma grande fotografia de uma pessoa jovem, segurando um livro nas mãos, em uma biblioteca. Toda a coleção apresenta

na capa a imagem de uma pessoa, em um ambiente específico. No caso do livro de história, a capa apresenta a imagem de um homem branco, jovem.

Em primeiro lugar, salta aos olhos a participação de indígenas e africanos, além da presença dos portugueses na construção da identidade nacional. A Unidade 2 tem como título “Cultura, diversidade e identidade nacional” e busca mostrar as diversas culturas étnicas e sua presença na construção da identidade do país. É visível que há uma preocupação em incorporar as etnias negra e indígena, e não de forma mascarada, mas assumindo os conflitos que houve entre os diferentes grupos. A Unidade 4, denominada “Brasil: terra, trabalho e poder”, desenvolve o tema da ocupação do território pelos portugueses e do desenvolvimento da sociedade colonial, salientando o processo de escravidão dos povos indígenas e africanos, abordando os processos de resistências desses povos ao domínio português, o que deixa muito claro que “a escravidão não foi aceita passivamente, nem por indígenas, nem por africanos” (LOBO, 2013, p. 86), desmistificando a ideia conservadora e amplamente difundida em nossa cultura de que a escravidão foi um processo pacífico e de aceitação e conformidade dos grupos envolvidos. Dessa forma, vemos ser ultrapassada a conservadora visão dos povos tradicionais como submissos, abordagem que era muito comum na História escolar.

De forma geral, os movimentos sociais e os conflitos por luta de poder são contemplados no livro. Exemplo disso é a Unidade 6, que tem como título “A República e as mobilizações sociais”, e na parte que trata da república do café com leite, há um capítulo específico sobre os movimentos no campo e na cidade (capítulo 20). Além disso, quando aborda o Segundo Reinado, trata do tema abolicionista e, no período da Ditadura Militar, aborda o movimento pelas eleições diretas para a presidência.

Sobre as mulheres, o capítulo desta Unidade, que aborda a Era Vargas (de 1930 a 1945),

possui uma seção denominada “A conquista do voto feminino”, dando destaque ao movimento sufragista no país. Em uma matéria relativamente longa (de quase duas páginas, considerada longa para um livro didático), a advogada Bertha Lutz é citada como liderança nesse período, assim como são nomeadas as primeiras mulheres eleitas em espaços políticos, como a primeira prefeita eleita no Brasil e na América Latina, Luiza Alzira Soriano Teixeira.

No que se refere à veiculação de figuras femininas nas imagens apresentadas no livro, elas são muito escassas em comparação com as imagens em que aparecem homens. Basicamente, são apresentadas duas: a primeira na página 11, que, em capítulo que trata sobre o tempo, uma imagem aborda as fases da vida de uma pessoa, e traz mulheres negras em todas as fases (infância, juventude, maturidade e velhice), contendo, portanto, quatro mulheres com idades diferentes, isto é, cada uma representando uma fase. A outra imagem é apresentada na página 86, que traz o detalhe de uma pintura de Antônio Parreiras, denominada *Os Invasores*, de 1936. A pintura representa a captura de indígenas pelos portugueses e apresenta uma mulher indígena capturada. O que chama atenção é a branquitude da mulher apresentada na pintura, o que se afasta muito da raça indígena.

Sobre as abordagens trazidas no livro de Geografia: a valorização dos povos tradicionais e as mulheres entre a casa e o trabalho

A capa do livro é ilustrada com uma grande fotografia de um trabalhador, ou uma trabalhadora, pois não ficou nítido na imagem se se refere a um homem ou a uma mulher (GRITTEM, 2013). O que aparece nitidamente é que se trata de um(a) trabalhador(a) rural, que está sentada em uma grande máquina agrícola (pode ser um

trator, uma colheitadeira ou algo do tipo), com o rosto coberto por um pano, possivelmente se protegendo de algum defensivo agrícola ou do pó produzido pela máquina em movimento, já que a poeira do solo é visível na imagem. Toda a coleção apresenta na capa a imagem de uma pessoa, em um ambiente específico. No caso do livro de geografia, a capa apresenta a imagem de uma pessoa trabalhando na terra.

No livro de geografia da coleção, podemos fazer alguns destaques. Um deles se refere a uma unidade denominada “O povo brasileiro”. Essa unidade é formada por quatro capítulos que tratam da identidade e da cultura brasileira, com um capítulo sobre as comunidades indígenas e quilombolas, destacando, dessa forma, as comunidades tradicionais. Ainda nesta unidade, um dos capítulos apresenta dados sobre a população do país, abordando mudanças recentes na constituição das famílias, que têm tido sua formação diminuída, tornando-se menos numerosas, por exemplo. Há uma pequena seção chamada *Refletir e Debater*, que aponta como causas da redução da taxa de nascimentos “o uso de anticoncepcionais, a inserção da mulher no mercado de trabalho e o aumento da escolaridade feminina” (GRITTEM, 2013, p. 103), todas características diretamente relacionadas às mulheres. Podemos inferir que, mesmo muito sutilmente, um tema importante referente às mulheres apareceu pautado nessa unidade.

Outro elemento que chama atenção sobre a incorporação da temática feminina no livro de geografia da coleção aparece na Unidade 10, que tem como título “Distribuição da população mundial”, em um capítulo específico sobre as mulheres, denominado “O papel feminino na sociedade globalizada”. Este capítulo, basicamente, aborda a participação das mulheres no mundo do trabalho, mostrando dados que apontam a disparidade da situação de emprego e salário das mulheres, destacando dados que mostram os menores salários das mulheres no mercado de trabalho. A autora afirma a discriminação e a violência que as mulheres sofrem,

mas apenas como um tímido destaque, pois o capítulo se limita ao mercado de trabalho.

Uma abordagem “realista”? As representações de gênero no livro de Matemática

A capa do livro de matemática é ilustrada com uma grande fotografia de um homem jovem, negro, sentado à mesa e segurando um lápis em cima de um desenho, que nada mais é do que uma planta de um imóvel (DOMINGUES, 2013). A imagem reporta à ideia de algumas profissões, como arquiteto, engenheiro, projetista ou, ainda, desenhista. Como vimos, toda a coleção apresenta na capa a imagem de uma pessoa, em um ambiente específico, relacionado ao conteúdo do livro. Neste caso, podemos nos perguntar por que, em um livro de matemática, há um homem na capa e não uma mulher? Será que um dos motivos pode ser porque, tradicionalmente, há no senso comum uma concepção de que as mulheres não são competentes nas matérias das áreas “ditas” exatas?

A obra aborda os principais conteúdos da disciplina de matemática dos anos finais do Ensino Fundamental, incluindo, portanto, conteúdos básicos como os números naturais e as operações básicas com esses números, e com capítulos sobre frações, geometria, medidas, álgebra e equações.

No texto de apresentação do livro, a autora demonstra que o seu objetivo com a obra é “mostrar a você que a Matemática está presente em nosso dia a dia” (DOMINGUES, 2013, p. 3). Provavelmente, em vista disso, há um capítulo específico no livro chamado “Tratamento da Informação”, que aborda leitura e interpretação de gráficos. Realmente, em toda a obra, existem muitos exercícios baseados em situações do cotidiano, o que não quer dizer que as abordagens sobre esse cotidiano sejam de forma inclusiva para as mulheres.

De forma geral, o livro utiliza uma linguagem

masculinizada, invisibilizando as mulheres como partícipes da sociedade. Isso ocorre quando, por exemplo, em um exercício sobre a construção histórica da matemática, afirma-se que, “para ampliar seus conhecimentos sobre a história *dos homens* a construção do conhecimento matemático, pesquise em livros, em revistas ou na internet sobre os povos sumérios, egípcios, hindus, babilônios, maias, gregos, romanos ou árabes [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 9, grifo nosso). Isso também acontece quando a intenção é se referir à docente da turma, que é sempre um homem. Mesmo nas atividades práticas propostas, a turma é sempre convidada a questionar “seu educador” (DOMINGUES, 2013, p. 44) sobre o conteúdo. “Converse com seus colegas e com seu educador a respeito do assunto” (DOMINGUES, 2013, p. 60). No que se refere às/aos estudantes, a situação é a mesma, como quando afirma: “Solicite aos educandos que meçam a altura e o diâmetro” (DOMINGUES, 2013, p. 150).

Sobre os exercícios e problemas que o livro traz, a obra está “lotada” de exemplos onde se percebe a manutenção da lógica patriarcal e machista da sociedade contemporânea ocidental. De forma geral, neste livro se perpetuam as construções tradicionais do masculino e do feminino, relacionando cada um a atividades tradicionalmente consideradas de um gênero ou de outro.

Por exemplo, há um problema matemático que começa com o seguinte enunciado: “Joaquim e Pedro estão numa fila em que há 11 caminhões para descarregar no porto [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 15). Independentemente da questão matemática, é bem provável que os dois homens da situação sejam caminhoneiros. Sabemos que essa profissão é tradicionalmente considerada mais masculina do que feminina, embora saibamos que essa situação timidamente já tenha mostrado avanços, pois já há mulheres caminhoneiras. Esse aspecto demonstra que o livro não problematiza essas representações conservadoras das profissões “ditas” masculinas.

Há outro problema matemático a salientar. O enunciado, com o intuito de apresentar um exemplo de subtração, começa da seguinte forma: “O professor Édson estava indo para a escola quando o marcador de combustível do seu carro acendeu, indicando que havia no tanque somente o combustível reserva [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 24). Esse exemplo presente na obra traz, em sua constituição, dois elementos para problematizarmos as questões de gênero. Um deles se refere à utilização de uma figura masculina como docente, sabendo-se que a profissão docente tem sido, de forma geral, majoritariamente constituída por mulheres. Portanto, mesmo que a intenção fosse reproduzir a representação majoritária da profissão, sem questionar sua constituição, teria que ser utilizada uma mulher nessa profissão. Salta aos olhos o fato de isso não ter acontecido aqui, mesmo a autora da obra sendo uma mulher. O outro aspecto desse exemplo a ser ressaltado se refere à atividade que o docente está realizando: dirigindo um carro. Embora muitas mulheres também exerçam essa atividade, sabemos que, desde a tenra infância, os meninos são bem mais instigados a isso do que as meninas, pois um dos principais “brinquedos” dos meninos são carrinhos. Dessa forma, desde a infância se instaura um processo pedagógico que se materializa em aprendizados de determinadas atividades que serão incentivadas socialmente, mesmo que de forma lúdica a princípio, mas que, com o tempo, se materializam de forma real. Lagarde y de Los Rios (2005), em sua obra, aborda os aprendizados infantis como um processo fundamental na construção dos gêneros, tanto masculinos como femininos.

Dos muitos exemplos de situações que o livro traz que reforçam os estereótipos de gênero, destaco a situação-problema a seguir: “A doceira Sandra cobra R\$24,00 pelo quilograma de bolo de frutas. Ela recebeu uma encomenda de um bolo de 13 quilogramas. Quanto custará esse bolo?” (DOMINGUES, 2013, p. 31). O exemplo mostra uma atividade profissional

diretamente vinculada ao espaço doméstico e à cozinha. Neste exemplo, temos uma doceira mulher, o que demonstra claramente o vínculo entre o gênero e a atividade. É importante salientar que **todas** as situações apresentadas no livro que se referem à elaboração de alimentos (doces, salgados, receitas etc.) trazem figuras femininas. Em outro exemplo, o enunciado diz o seguinte: “Dona Ângela está fazendo salgados para entregar na cantina da escola [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 143). No entanto, quando se trata do consumo de alimentos, a figura masculina é trazida à tona, como nos exemplos a seguir: “Carlos foi almoçar em um restaurante de massas que serve quatro tipos de macarrão [...] Carlos deve escolher um tipo de macarrão e um tipo de molho [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 35); “Davi comeu dois pastéis de carne e um de queijo, tomou um refrigerante e comprou um copo de água mineral [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 83). Assim, quanto ao consumo e à opção, a liberdade de escolha é masculina.

Outro exemplo a destacar aborda as **relações de poder e mando nas profissões**. A situação-problema diz o seguinte: “O refeitório de uma escola está sendo reformado e as mesas serão trocadas. O diretor da escola optou por comprar mesas com 6 cadeiras [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 33). Nessa situação, o espaço de liderança e mando da escola (a direção) é ocupada por um homem, mesmo sabendo-se que o espaço escolar é mais ocupado por profissionais mulheres do que homens. Em outro enunciado: “O prefeito de uma cidade iniciou há dois meses a reconstrução de uma avenida, trocando o asfalto velho por concreto [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 55). Aqui também aparece um homem exercendo uma posição política de destaque e de exercício do poder.

Sobre o trabalho doméstico, os exemplos e as situações que o livro traz reforçam os estereótipos de gênero. Vejamos a seguinte situação-problema: “Três irmãos se associam, em partes iguais, na compra de uma lavadora de roupas para presentear a mãe [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 41). Aqui aparece uma relação

direta entre a figura feminina e materna com um eletrodoméstico. Aqui percebe-se que aos homens é reservado o poder de consumo e de escolha, e à mulher-mãe cabe utilizar o produto nos afazeres domésticos.

Sobre as atividades vinculadas ao cuidado, uma situação-problema traz o seguinte enunciado: “Lúcia adquiriu um remédio genérico cujo preço de tabela é [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 92). Aqui vemos reforçado o papel feminino como cuidadora, a pessoa que vai se dedicar aos medicamentos.

Sobre os espaços públicos e privados, o livro traz diversas situações-problema. Aqui destacamos uma situação que começa com o seguinte enunciado: “Marcelo costuma correr 12 km ao redor do quarteirão [...]” (DOMINGUES, 2013, p. 125). Para pesquisadoras feministas como Célia Amorós (1994), Perrot (2007) e Colling (2014), o espaço público foi historicamente dedicado aos homens, enquanto à mulher coube sua atuação nos espaços privados e domésticos. Embora admitamos que o espaço doméstico é um lócus de produção e de conhecimento, é inegável que, historicamente, essa posição social invisibilizou os fazeres femininos.

Sobre as imagens, nas poucas que o livro traz onde aparecem pessoas, a imensa maioria é de homens, inclusive em destaque, como na capa do segundo capítulo, onde aparece um homem de costas desenhando e calculando em um grande quadro de giz.

Sobre o livro de Artes: a valorização da cultura popular e da arte enquanto utilidade

O livro de artes possui três autores, sendo um homem e duas mulheres (SCHLICHTA; AZOUBEL; ROMANELLI, 2013). A capa do livro é ilustrada com uma grande fotografia de um homem jovem, branco, representando um ceramista esculpindo um vaso de argila. Atrás dele aparece uma estante com vários vasos e potes de argila. Sabemos que toda a coleção

apresenta na capa a imagem de uma pessoa, em um ambiente específico, relacionado ao conteúdo do livro.

Na apresentação do livro, já é possível perceber a sua intenção: “[...] a ideia é que você possa ver como a arte pode ter uma relação rica com suas experiências de vida”. (SCHLICHTA; AZOUBEL; ROMANELLI, 2013, p. 3). Dessa forma, o livro foi elaborado na perspectiva de abordar a arte como forma de participação das pessoas no mundo, fazendo parte da vida cotidiana de todas as pessoas. No sumário do livro, é possível identificar a intenção de desenvolver uma abordagem historicamente colocada da arte, mostrando a sua participação na história da humanidade desde os primórdios até os dias atuais.

De forma geral, o livro aborda diversas manifestações artísticas, como música, dança, escultura, pintura, desenho, entre outras. Há uma explícita valorização de culturas e manifestações populares, advindas especialmente do folclore brasileiro. O livro traz diversas propostas de atividades, instigando os/as estudantes ao exercício de criação.

A participação de mulheres pioneiras na produção cultural do Brasil revela conquistas de emancipação feminina, tanto no campo da produção intelectual como no campo do trabalho. Abordar o tema da participação feminina na produção artística brasileira e inserir o campo artístico nas muitas faces do longo processo de emancipação das mulheres é um desafio que ainda falta ser assumido.

Em razão da configuração social do país no final do século XIX e no início do século XX, as primeiras mulheres que puderam fazer parte do mercado cultural do país foram mulheres da elite. Sabemos que dedicar-se a uma atividade artística implica ter disponibilidade de tempo, o que as mulheres das classes populares não tinham, já que precisavam empenhar-se em atividades que possibilitassem seu sustento imediato e de suas famílias. Dessa forma, “[...] não é de se espantar que, se algumas mulheres conseguiram romper a barreira doméstica e se lançaram no mercado artístico, provinham de

famílias que podiam dividir as tarefas domésticas com escravas ou empregadas.” (QUEIROZ, 2016, p. 36).

Além disso, não podemos esquecer a hegemonia de concepções de arte conservadoras que, historicamente, valorizaram as produções elitizadas, menosprezando e desqualificando os saberes populares. Assim, o papel da mulher na história da Arte durante o século XIX nada mais é do que a expressão de sua condição de submissão, em que o masculino é que ditava as regras. Quando a mulher aparecia no campo da arte, ela normalmente era o tema da obra e não a autora. No caso das mulheres brasileiras,

[...] por longos anos até o acesso à aprendizagem técnica da pintura na escola de mais alto prestígio lhes era vedado: no Brasil, a permissão para a entrada de mulheres na Academia Imperial de Belas Artes só se deu em 1879, e com restrições, pois a elas era vedada a prática de desenho natural com modelo nu. Sob o ideal de preservar a honra das mulheres de ‘boas famílias’, dificultava-se o aprimoramento da técnica da pintura corporal. (QUEIROZ, 2016, p. 36, grifo do autor).

Sobre a abordagem de gênero – especialmente de mulheres – que o livro traz, existe uma seção denominada *Biografia*, que apresenta dados biográficos de artistas importantes no tema abordado no capítulo ao qual se refere. Ao todo, o livro possui 16 capítulos, e a maioria deles apresenta, no mínimo, duas biografias, podendo ser mais. Desse total de biografias apresentadas, 18 foram de artistas homens e apenas 5 de artistas mulheres, a maioria constante no capítulo 14 do livro, denominado *Mulheres que entraram para a História*. Aqui percebemos que as mulheres artistas ficam praticamente restritas a um capítulo específico sobre elas. Isso pode ser visto de duas formas: por um lado, pode ser positivo, pois dá visibilidade à participação e importância das mulheres na história e no mundo da arte; por outro lado, pode ser ruim, pois retira das mulheres a participação em temas tratados em outros capítulos do livro, onde elas historicamente existiram, mas que a estrutura do texto invisibilizou.

Em um livro de artes que buscou focar a produção artística nacional, buscando um afastamento de uma concepção de arte elitista, incorporando elementos da cultura popular e do folclore, foi possível perceber alguns silenciamentos quanto a produções de mulheres artistas brasileiras. Podemos citar, como exemplo, a arte da pintora brasileira Djanira da Motta e Silva. Para Gomes (2016, p. 31),

A força das obras de Djanira está em retratar as cenas mais simples com lirismo, respeito e curiosidade de antropóloga. [...]. Para além de seu comprometimento em retratar o proletariado, uma verve lúdica e permeada por sua insaciável curiosidade de abordar cenas do mundo do lazer – merecido momento de descanso do trabalhador – que se apresentam através do mundo do circo, dos parques de diversão, dos jogos de futebol, do dominó e das brigas de galo.

Outro silenciamento se refere à obra de Georgina de Albuquerque, que foi uma das precursoras da pintura impressionista no Brasil, juntamente com os pintores Eliseu Visconti, Antônio Parreiras e Lucílio de Albuquerque. Georgina foi a primeira mulher a pintar um quadro de temática histórica no país e a primeira diretora da Escola Nacional de Belas Artes.

Outro exemplo que podemos citar se refere à importância da obra de Patrícia Rehder Galvão, mais conhecida por Pagu, que vai do jornalismo à literatura, passando por uma intensa participação política na militância comunista. Pagu foi a primeira mulher brasileira presa por motivos políticos. Foi detida 23 vezes, chegando a permanecer presa por quatro anos. Autora de diversos romances, como jornalista foi uma grande divulgadora da cultura, tanto nacional como internacional. Era uma mulher que estava à frente de seu tempo (ASSIS; SANTOS, 2016).

Entre continuidades e rupturas: considerações finais

No que se refere aos discentes da modalidade de educação de jovens e adultos, “Conforme descrito pela proposta curricular para

EJA, jovens e adultos dessa modalidade vêm de classes sociais pobres e não tiveram acesso à educação na idade própria, na maioria das vezes pela necessidade de entrar precocemente para o mercado de trabalho.” (SILVA; VILLELA, 2016, p. 1-2).

Não se pode afirmar que apenas o uso de livros didáticos adequados seja a garantia da formação de pessoas conscientes e atuantes nos espaços sociais. Entretanto, sabemos que os livros didáticos são importantes ferramentas (senão as principais) utilizadas nas e pelas escolas.

De uma forma geral, a coleção de livros didáticos analisada mostra que os autores e autoras demonstraram uma preocupação de dar visibilidade aos saberes populares, aliando o conhecimento científico às práticas cotidianas, dando sentido e concretude ao conhecimento estudado. No entanto, no que se refere às questões sobre as mulheres, é possível perceber que faltam elementos para uma abordagem mais consistente da temática de gênero. A coleção mostra certo desconhecimento da produção advinda tanto da teoria feminista como da produção de mulheres cientistas em diversas áreas.

Dessa forma, o que percebemos é que as mulheres aparecem nos livros ainda de forma superficial e aleatória, o que pode acarretar uma manutenção do conservadorismo patriarcal e das estruturas de poder machistas tradicionais, como pudemos observar em diversas situações-problema apresentadas no livro de matemática, por exemplo.

Na intenção de identificar as representações de gênero, compreendendo-o na sua interseccionalidade com raça e classe social, em nossa investigação foi possível perceber que, mesmo com os avanços em legislações no que se refere ao combate à discriminação de gênero, raça e classe, ainda se mantêm abordagens conservadoras e discriminatórias, mesmo que de forma bastante sutil, o que demonstra a naturalização de desigualdades sociais. As categorias classe social e raça são demasiadamente invisibilizadas nas abordagens e conteúdos trazidos pelos

livros, embora saibamos que o currículo envolve escolhas, onde estão presentes relações de poder e visões de mundo específicas que incorporam determinados grupos e excluem outros.

Nos livros analisados, a questão de desigualdades econômicas e sociais aparece de forma mais contundente nos livros de história, geografia e artes. No livro de história, a intenção de dar visibilidade aos povos tradicionais e às disputas por poder e território no país trazem à tona as desigualdades sociais do povo brasileiro e as lutas sociais encampadas pelos movimentos. Dessa forma, há a incorporação das categorias classe e raça/etnia no livro, embora a categoria gênero esteja bem mais invisibilizada.

No livro de geografia, também foi possível identificar abordagens sobre os povos tradicionais na constituição da população do país. Além disso, o livro trata de aspectos referentes ao mundo do trabalho, mostrando a participação desigual das mulheres no mercado de trabalho do Brasil e do mundo.

Como vimos, no livro de artes houve a preocupação de abordar a arte vinculada ao cotidiano das pessoas comuns, aproximando a produção artística com a técnica, aliando a criação com a tecnologia na construção da arte não apenas como contemplação, mas como uma ferramenta importante na vida das pessoas. Para isso, trouxeram à pauta a cultura popular e o folclore. Essa perspectiva, por si só, já denota uma concepção de arte que se aproxima das classes populares.

Assim, é possível afirmar que a coleção analisada apresenta uma série de rupturas às concepções de conhecimento tradicionais, buscando aproximar os conhecimentos científicos que aborda com os saberes populares do público de EJA a que se destinam. No entanto, no que se refere às mulheres, podemos afirmar que ainda temos um longo caminho a trilhar, especialmente no que se refere ao gênero na forma de sua interseccionalidade com classe e raça/etnia.

REFERÊNCIAS

- AMORÓS, Cèlia. **Feminismo**: igualdad y diferencia. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1994. p. 21-52.
- ASSIS, Maria Elisabete Arruda de; SANTOS, Taís Valente dos (Org.). **Memória feminina**: mulheres na história, história de mulheres. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos**: Português, matemática, estudos sociais e ciências – 1ª a 4ª séries. Brasília, DF: FAE/MEC/Unesco, 1994.
- COLLING, Ana Maria. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção do corpo feminino na história. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2014.
- DOMINGUES, Luzia de Jesus. **Educação de jovens e adultos**: Alcance EJA: matemática: anos finais do ensino fundamental. Curitiba: Positivo, 2013.
- DUDEQUE, Marcia L.; SAMPAIO, Elvira. **Educação de jovens e adultos**: Alcance EJA: ciências: anos finais do ensino fundamental. Curitiba: Positivo, 2013.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.
- GOMES, Daniela Matera Lins. Djanira: cronista de ritos, pintora de costumes. In: ASSIS, Maria Elisabete Arruda de; SANTOS, Taís Valente dos (Org.). **Memória feminina**: mulheres na história, história de mulheres. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2016. p. 27-33.
- GRITTEM, Silvana. **Educação de jovens e adultos**: Alcance EJA: geografia: anos finais do ensino fundamental. Curitiba: Positivo, 2013.
- IGNOTOFSKY, Rachel. **As cientistas**: 50 mulheres que mudaram o mundo. São Paulo: Blucher, 2017.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatística. Multidomínio. **Gênero**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero.html>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- LAGARDE Y DE LOS RÍOS, Marcela. **Os cativos de las mujeres**. México: UNAM, 2005.
- LOBO, Andréa. **Educação de jovens e adultos**: Alcance EJA - história: anos finais do ensino fundamental. Curitiba: Positivo, 2013.
- MARQUES, Mara Rúbia. Imagens femininas e masculinas no livro didático: subsídios para um debate teórico-metodológico. In: MELO, Hildete. Et al. (Org.). **Olhares feministas**. Brasília, DF: Ministério da Educação/UNESCO, 2006. p. 209-221.
- McGRAYNE, Sharon Bertsch. **Mulheres que ganharam o Prêmio Nobel em Ciências**. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programas do livro**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>. Acesso em: 10 jun. 2017.
- MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RESEAM)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/publicacoes/2015/livro-raseam_completo.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.
- PEGURIER, Eduardo. Sylvia Earle: precisamos parar a “mineração” do oceano. **((0)) eco**, Rio de Janeiro, 06 abr. 2015. Seção Notícias. Disponível em: <<http://www.oeco.org.br/reportagens/29033-sylvia-earle-precisamos-parar-a-mineracao-do-oceano/>>. Acesso em: 01 nov. 2017.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- QUEIROZ, Eneida. Georgina de Albuquerque e a pintura impressionista no Brasil. In: ASSIS, Maria Elisabete Arruda de; SANTOS, Taís Valente dos (Org.). **Memória feminina**: mulheres na história, história de mulheres. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2016. p. 35-43.
- ROSENTHAL, Gabriele. **Pesquisa social interpretativa**: uma introdução. 5. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014.
- SCHIENBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- SCHLICHTA, Consuelo; AZOUBEL, Juliana; ROMANELLI, Guilherme. **Educação de jovens e adultos**: Alcance EJA: artes: anos finais do ensino fundamental. Curitiba: Positivo, 2013.
- SILVA, Janine Marta Pereira A. da; VILLELA, Ana Maria Nápoles. O livro didático na Educação de Jovens e Adultos (EJA): ferramenta para certificação ou para um processo de ensino e aprendizagem significativo? **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 1-18, 2016.

SILVA, Márcia Alves da; PINHEIRO, Renata Kabke. **Representações de gênero em livros didáticos.** Projeto de pesquisa. Pelotas, RS: UFPel, 2014.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; TEIXEIRA, Rozana; PACÍFICO, Tânia Mara. Programas de distribuição de livros e hierarquias raciais: o que dizem os alunos negros/as? In: FERREIRA,

Aparecida de Jesus (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos.** Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 23-46.

Recebido em: 15/12/2017

Aprovado em: 09/02/2019

CRIANÇAS INDÍGENAS GUARANI NHANDEWA NO NORTE DO PARANÁ: APRENDIZAGENS CULTURAIS E ESCOLARES

*Marcella Hauanna Cassulla (UEM)**

*Rosangela Celia Faustino (UFSC)***

RESUMO

A criança indígena, na organização sociocultural de cada povo, tem formas próprias de aprender, recebendo cuidados, orientação e atenção dos parentes. Na cultura Nhandewa, todos os espaços da aldeia são espaços de aprendizagem das crianças. Os mais velhos, os *tudjás*, assim como os *Txamõi* e as *Djaryi*, sabedores das tradições, as repassam às novas gerações em situações e espaços propícios, como a *Oy Guatsu*. Neste texto apresentamos e discutimos elementos da educação da criança Guarani Nhandewa, observados e registrados, especialmente, em suas vivências em eventos culturais, em terras indígenas do norte do Paraná. Evidenciou-se que os professores Nhandewa, com apoio de suas comunidades, têm buscado articular os conhecimentos escolares aos conhecimentos ancestrais, no espaço escolar e nos eventos culturais nas aldeias, configurados como momentos de significativas aprendizagens para as crianças Guarani.

Palavras-chave: Infância indígena. Criança Guarani Nhandewa. Sistemas educativos.

ABSTRACT

GUARANI NHANDEWA INDIGENOUS CHILDREN IN NORTHERN PARANÁ: CULTURAL AND ACADEMICAL LEARNING

The indigenous child, in the socio-cultural organization of each people, has own ways of learning receiving care, guidance and permanent attention from relatives. In the Nhandewa culture, all village spaces are children's learning spaces. The elders, the *tudjás*, the *txamõi* and the *djaraí*, knowing the traditions, pass it on to the new generations in auspicious situations and spaces, like *Oy Guatsu*. In this text we present and discuss elements of the education of the Guarani Nhandewa child observed and recorded, especially in their experiences in cultural events in indigenous lands in the north of Paraná. It was evidenced

* Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora da Educação Básica na Prefeitura Municipal de Maringá. E-mail: marcellacassulla@hotmail.com

** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Departamento de Teoria e Prática da Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Coordenadora do Programa Saberes Indígenas na Escola (MEC/SECADI) Núcleo UEM/PR. E-mail: rcfaustino@uem.br

that Nhandewa teachers have sought to articulate the schoolastic knowledge with the ancestral knowledge, in the school space and in non-school spaces such as the cultural events in the villages, configured like moments of significant learning for the Guarani children.

Keywords: Indigenous childhood. Guarani Nhandewa child. Educational systems.

RESUMEN

NIÑOS INDÍGENAS GUARANÍ NHANDewa EN EL NORTE DE LA PROVINCIA DEL PARANÁ: APRENDIZAJES CULTURALES Y ESCOLARES

El niño indígena, en la organización sociocultural de cada pueblo, tiene formas propias de aprender con orientación y atención de los parientes. En la cultura Nhandewa, todos los espacios de la aldea son espacios de aprendizaje de los niños. Los más viejos, tudjás, los txami y las djara, sabedores de las tradiciones, las repasan a las nuevas generaciones en situaciones y espacios propicios, como la Oy Guatsu. En este texto presentamos y discutimos elementos de la educación del niño Guarani Nhandewa, observados y registrados, especialmente, en sus vivencias en eventos culturales, en tierras indígenas del norte de la provincia de Paraná en Brasil. Se evidenció que los profesores Nhandewa, con apoyo de sus comunidades, han buscado articular los conocimientos escolares a los conocimientos ancestrales, en el espacio escolar y en los eventos culturales en las aldeas, siendo estos, momentos de gran aprendizajes para los niños Guarani.

Palabras clave: Infancia indígena. Niño Guarani Nhandewa. Sistemas educativos.

Introduo

Neste texto discutimos a educao de crianças indígenas apresentando relatos etnográficos de pesquisas de campo realizadas em trs terras indígenas Guarani, no norte do Paraná, habitadas por povos da parcialidade Nhandewa. Buscou-se relatar a participao das crianças nas atividades culturais festivas das comunidades e como so desencadeados processos educativos que contribuem com suas aprendizagens e, conseqüentemente, com o desenvolvimento identitário e cultural.

Destacamos como a coletividade e espiritualidade dos Guarani permeiam o modo de ser das comunidades e o papel dos mais velhos, dos professores, dos sábios e dos rezadores na educao e formao das crianças e jovens. As reflexões expostas partem de uma perspectiva educacional e cultural, considerando questões

sociais e linguísticas das comunidades e como são apropriadas pelas crianças Guarani. A metodologia do trabalho que deu origem ao texto empregou estudos teóricos, observao e registros de campo onde se descreveu a participao das crianças, com seus grupos familiares, nas vivências festivas.

Apresentamos aspectos das organizaes socioculturais das Terras Indígenas (TI) Guarani Nhandewa no norte do Paraná, contextualizando-os para caracterizar a realidade em que vivem as crianças Guarani, como interagem e aprendem em suas vivências.

Registramos e descrevemos, especialmente, três eventos comemorativos, no ano de 2015, e que são recorrentes nestas Terras Indígenas: a Festa do Dia do ndio, na TI Laranjinha, município de Santa Amlia; a III Feira de Sementes

Crioulas Indígenas Ymãu e Mudás Nativas, na TI Pinhalzinho, município de Tomazina, e a II Mostra Cultural Guarani Nhandewa, na TI Ywy Porã, município de Abatiá.

Procuramos destacar aspectos culturais religiosos dos povos Guarani, que são presentes em todos os momentos festivos e que, segundo Schaden (1974), Nimuendajú (1987), Bartolomé (1991), etnólogos clássicos, estudiosos dos Guarani, são elementos que fundamentam o modo de ser destes povos. A *Oy Guatsu* (casa de reza) é espaço fundamental da produção e reprodução dos conhecimentos ancestrais e propicia relevantes aprendizagens para as crianças.

No texto se evidencia como as lideranças nativas, as comunidades, os rezadores e as rezadoras, as professoras e os professores se organizam para preservar e revitalizar conhecimentos ancestrais e linguísticos visando ao fortalecimento da identidade Nhandewa; e como as crianças, nestes contextos, participam e se inserem nas atividades de forma ativa e se apropriam, assim, de saberes que circulam em suas comunidades.

As terras indígenas Guarani Nhandewa no norte do Paraná na atualidade

No estado do Paraná, estão territorializados povos Kaingang, Guarani e Xetá que vivem na região há aproximadamente dois mil e quinhentos anos. Há ainda a presença de famílias Xokleng. Atualmente existem cerca de 30 Terras Indígenas (TI), das quais 17 são habitadas pelos povos Guarani (PARANÁ, 2012). As TI Guarani são: Araçá'i; Kakane Porã; Kuará'i Oguatá; Laranjinha; Koe ju Porã, em Marrecas; Ocoy; Aty Miri; Pindoty; Pinhalzinho; Rio D'Areia; Comunidades em Rio das Cobras; Sambaqui do Guaraguaçu; comunidade em São Jerônimo; Tekoha Anhetete; Tekoha Itamarã; Verá Tupá'i; Ywy Porã e mais cerca de 20 Tekohas situadas em territórios Guarani em Guaira, Terra Roxa e região.

Há vários outros espaços tradicionais que, ocupados por frentes de colonização, estão sendo retomados e reorganizados pelos Guarani no Paraná. Há terras, conforme as citadas, em que os Guarani habitam conjuntamente com os Kaingang e Xetá, em razão da forma como o poder público fez as demarcações no estado.

O povo indígena Guarani apresenta, no Paraná, pelo menos quatro parcialidades que se autodenominam Ava, Nhandewa, Mbya e Kaiowa. A língua falada por estes povos pertence à família linguística tupi-guarani e há algumas diferenças que demarcam identidades e identificam a ancestralidade, parcialidades de pertencimento. Na região norte do Paraná, especificamente nas Terras Indígenas Laranjinha, Pinhalzinho e Ywy Porã, predomina o subgrupo Nhandewa.

Considerando o objetivo deste trabalho de apresentar reflexões sobre os processos educativos da criança Guarani, fazemos uma breve descrição das três TIs em que a pesquisa de campo se desenvolveu, a fim de contextualizar a temática em questão. Em relação às realidades territoriais, culturais e linguísticas, é preciso levar em conta que: "Além das parcialidades há diferenças que dependem do histórico de demarcação das terras, das lutas e das políticas locais" (FAUSTINO, 2012, p. 241).

Conforme dados do Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2012), existem 25.915 indígenas no Paraná. Em razão da expropriação dos territórios tradicionais, tanto por empresas privadas que tomaram posse de terras indígenas para comercializá-las, com a anuência dos governos estaduais, como por fazendeiros da região, metade desta população foi expulsa das terras e vive como sem-terra ou nas periferias das cidades.

O povo Guarani no Paraná é composto por mais de quatro mil pessoas. As terras onde estão inseridos situam-se em municípios cujo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é muito baixo. As pequenas parcelas de terras indígenas demarcadas foram sendo cercadas pela

agricultura mecanizada, o que causa impacto devastador   vida indígena nos Tekohas (terra/território Guarani) em razão do desmatamento, polui o dos rios e solo, perda acelerada de espécies animais e vegetais e, principalmente, pelo uso de agrotóxicos e monocultura de exporta o.

Os conhecimentos ancestrais Guarani dependem da terra e da natureza para se reproduzirem, e há pouquíssimas reservas de mata no estado (FUNDA O SOS MATA ATLÂNTICA; INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS, 2011). Poucas plantas sagradas têm conseguido sobreviver, o que dificulta e até impossibilita práticas culturais como, por exemplo, o *Nimongara *,¹ ritual sagrado que, para se realizar, necessita da madeira de Cedro, mel de abelha jataí, milho tradicional, e demais alimentos produzidos por eles próprios (FAUSTINO, 2012).

A luta dos povos indígenas por seus territórios e por continuar vivenciando suas tradi es e ensinando-as às crianças e jovens tem se tornado cada vez mais difícil. Segundo dados dos organismos internacionais, os povos indígenas vivem abaixo da linha de pobreza.

A pobreza afeta 43% da popula o indígena na região (mais do dobro da propor o de não indígenas), enquanto 24% de todos os povos indígenas vivem em extrema pobreza (2,7 vezes mais que a propor o de não indígenas). Além disso, ter pais indígenas aumenta substancialmente a probabilidade de a pessoa ser criada em uma família pobre, contribuindo para uma armadilha de pobreza que impede o desenvolvimento total das crianças indígenas. (BANCO MUNDIAL, 2015, p. 9).

Diante da situa o precária em que os povos indígenas foram colocados nos processos de coloniza o, ficam sem condi es de garantir a sustentabilidade de todos nos Tekohas, demarcados em pequenas aldeias, e muitos membros das famílias necessitam buscar trabalho e renda nas cidades do entorno. Como

¹ O *Nimongara *   um ritual realizado pelos povos Guarani para consagra o do milho e das sementes, e para o batismo, onde são dados os nomes indígenas às crianças e aos adultos.

consequência dessa situa o e do histórico da invasão dos territórios tradicionais, os Guarani Nhandewa no norte do Paraná, em sua maioria, foram forçados a falar majoritariamente em língua portuguesa. Lutando contra esta situa o, as comunidades desenvolvem diversas estratégias de preserva o e reprodu o da língua Guarani, de forma que as crianças compreendem palavras, expressões, cantos e rezas. As famílias que frequentam a *Oy Guatsu* têm maior contato com a língua e as tradi es.

Há ainda a presença de igrejas nas terras indígenas, com situa es de batismos cristãos em que quase a totalidade da comunidade deixou de frequentar a *Oy Guatsu* e seguir as tradi es, práticas e ensinamentos ancestrais (BARROS, 2003).

Nesse contexto, a escola   tida por estes povos como um meio para revitaliza o cultural (FAUSTINO, 2006), na medida em que esta institui o propicia conhecimentos escolares e que, a partir da Constitui o Federal de 1988 e legisla es complementares permite, também, que as comunidades introduzam, nesse ambiente, conteúdos e procedimentos próprios dos conhecimentos advindos de suas tradi es e seus processos próprios de transmissão.

Dentre algumas das a es de revitaliza o sociocultural, o trabalho coletivo entre as comunidades, institui es parceiras – como universidades, institutos e organiza es não governamentais – e as escolas tem possibilitado a realiza o de projetos e eventos culturais nas terras indígenas, nos quais as crianças participam efetivamente e se apropriam de importantes elementos da cultura Nhandewa.

A TI Laranjinha, localizada no município de Santa Am lia (PR), possui uma área de 284 hectares, na qual habitam aproximadamente 300 pessoas. Algumas famílias possuem renda, mas que depende das condi es climáticas, pois a maioria dos trabalhos envolve plantar alimentos, produzir e comercializar artesanato. Algumas famílias têm acesso a programas governamentais como o Bolsa Família. Há empregos públicos temporários, como de professores,

de agente de saúde e demais funções existentes nas terras indígenas.

Há nessa TI duas igrejas em que o Cristianismo é propagado, uma Católica e outra da Congregação Cristã no Brasil (CCB). Em seus estudos, Barros (2003) constatou que praticamente toda a comunidade havia se convertido e se tornado membro da igreja CCB. Contudo, constatamos em nossas pesquisas de campo que, mesmo aceitando a doutrina da CCB, elementos da espiritualidade Guarani estão bastante presentes, como pode ser verificado, por exemplo, no movimento da comunidade para a reconstrução da casa de reza que se iniciou e foi concluída no ano de 2015.

Na comunidade há a Escola Estadual Indígena Cacique Tujá Nhanderú, que oferta Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. A equipe pedagógica da instituição é composta por indígenas e não indígenas, sendo a maioria dos professores Guarani e a diretora uma não indígena. No ano de 2015 havia cerca de 30 crianças matriculadas, moradoras da TI Laranjinha e outras de terras Guarani que, em visita a parentes, acabam residindo ali por período indeterminado.

A TI Pinhalzinho, localizada no município de Tomazina, possui uma área de 593 hectares habitados por aproximadamente 180 pessoas. Sobre a situação socioeconômica desta TI, verificou-se que não há espaço suficiente para que todos tenham roças familiares, havendo severas privações materiais. Para se manterem, contam com o Programa Bolsa Família, aposentadorias dos mais velhos, alguns empregos públicos, como o de professor, de agente de saúde e de pessoal de apoio. Várias pessoas saem todos os dias da aldeia para trabalhar nas cidades mais próximas.

Nessa terra há um grupo familiar extenso que frequenta e mantém ativa a *Oy Guatsu*, conduzida por Txamõi Guarani. Há espaços de matas, rios e diversos lugares sagrados onde a comunidade realiza atividades tradicionais como caça, pesca e coleta. Há também nesta TI duas igrejas que professam o Cristianismo.

Nessa comunidade existe a Escola Estadual Indígena Yvy Porã, que oferta Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A equipe pedagógica da instituição é composta por indígenas e não indígenas, sendo a direção da escola – diretor e pedagoga – formada por indígenas. Observamos que a gestão escolar indígena e o trabalho que está sendo desenvolvido, coordenado pelo diretor, com apoio da pedagoga e professores índios e não índios, têm conferido grande prestígio à comunidade e a tem colocado em posição de destaque na região em razão das mudanças curriculares que vem implementando e a um importante projeto de sustentabilidade, no modelo da agrofloresta, que estão desenvolvendo. No ano de 2015 havia cerca de 40 crianças matriculadas e a escola caminhando para a efetivação de um projeto educativo intercultural onde são aliados conhecimentos étnicos e outros conhecimentos científicos provenientes das matérias escolares.

A TI Yvy Porã (Posto Velho), localizada no município de Abatiá, possui uma área de 1.238 hectares, contudo a terra não está demarcada, fazendo com que cerca de 140 pessoas que ali vivem, em processo de retomada, sobrevivam em condições precárias e sem acesso pleno aos recursos institucionais. Há falta de água tratada, o que os leva a consumirem água de um riacho sujo e poluído. Nos estudos realizados, nos relatos dos mais velhos, constatamos que, desde o início do século XX, há registros de que a terra pertencia aos Guarani, porém foi sendo invadida por fazendeiros que, com diferentes meios, os foram amedrontando até os expulsarem completamente do território tradicional. Ao serem forçados a se retirarem, por doenças que contraíram, perseguições e ameaças, as famílias se abrigaram na TI Laranjinha (PR) e na TI Araribá (SP), onde tinham famílias extensas aparentadas.

No ano de 2005, grupos familiares Guarani se organizaram para iniciar a retomada da antiga terra (FAUSTINO, 2006). Reocuparam seu Tekoha, onde havia sido instalada uma

fazenda. Os fazendeiros da região reagiram negativamente, de forma violenta. A partir do embate criado, com as interven es judiciais, os indígenas puderam permanecer na terra, mas sem as mínimas condi es necessárias para a sustentabilidade. A comunidade tem contado com alguns recursos advindos das políticas públicas que conseguem acessar.

Nessa comunidade não há igrejas cristãs. A língua e a religião ancestral Guarani se revitalizam nas práticas diárias e na *Oy Guatsu*. Diante do histórico de retomada, conflitos com a sociedade do entorno e priva es da comunidade, compreende-se que a casa de reza tem representado também um espaço de reorganiza o cultural, bem como mecanismo de equilíbrio e alívio das tensões e ameaças.

No Tekoha há uma escola, denominada Escola Estadual Indígena Nimboeaty Mborowitxa Awa Tirope, que atende as crianças da comunidade ofertando Educa o Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuam na institui o professores e funcionários indígenas e não indígenas. As condi es materiais da escola, desde a retomada, foram mínimas; o prédio era uma casinha antiga, de madeira. Está em constru o, no Tekoha, uma pequena escola em alvenaria que oferecer  condi es mais adequadas de ensino e aprendizagem.

Nos três Tekohas Guarani Nhandewa, brevemente apresentadas, verificamos que a escola tem sido apropriada por esses povos como um instrumento de luta e um caminho para que as crianças adquiram os conhecimentos escolares e os conhecimentos culturais da ancestralidade Guarani. Considerando que as condi es atuais nas quais as comunidades indígenas estão inseridas, conforme algumas que relatamos, impossibilitam o *nhade reko* (modo de ser pleno dos Guarani), os processos de aprendizagem da criança têm se desenvolvido de forma intercultural e podem ser observados a partir das vivências cotidianas, como, por exemplo, as festividades e atividades coletivas realizadas pela comunidade com o apoio da escola.

A participa o das crianças nas festas das comunidades e seus processos educacionais

Para os povos Guarani, a criança pequena representa um espírito que foi enviado   terra e precisa ser cativado por seus familiares para que se estabeleça aqui neste mundo, com saúde, para que possa crescer e se desenvolver (BARTOLOMÉ, 1991; NIMUENDAJU, 2010). Nesse sentido, as famílias destinam cuidados especiais   criança, a fim de evitar que ela se sinta aborrecida, triste ou fique chorando, pois estas situa es são sinais de que não está se acostumando com a vida entre seus parentes, podendo seu espírito deixar o corpo e retornar aos deuses.

Desse modo, os elementos que caracterizam o processo educativo na infância Guarani Nhadewa são os cuidados permanentes, a aten o que recebem dos pais e parentes próximos, as orienta es e a autonomia que se lhes atribui. A partir dessa concep o de educa o, apresentaremos e analisaremos a participa o das crianças em eventos festivos, buscando destacar suas diferentes situa es de aprendizagem nos Tekohas, principalmente em eventos festivos nos quais suas a es ganham maior visibilidade.

O Dia do  ndio foi instituido pela política indigenista, mas se tornou uma data histórica apropriada pelos povos indígenas e celebrada em todas as terras indígenas no Paraná, sendo preparada pelas próprias lideranças juntamente com suas comunidades e recebendo um forte apoio das escolas. Representa um período em que as alianças da comunidade com o poder público local, parceiros e colaboradores se intensificam, para se conseguir apoio e para a sociabilidade que ocorre com refei es coletivas, apresenta es culturais, bailes e, em muitos casos, grandes mostras culturais preparadas pelas equipes pedagógicas das escolas e seus professores.

As Universidades, grupos de pesquisa, pesquisadores e demais parceiros que de-

envolvem projetos ou ações sociais junto às comunidades são convidados a contribuir e participar das festas. Fomos convidadas pelas lideranças da TI Laranjinha para a festa em comemoração ao Dia do Índio, envolvendo as comunidades do norte. O evento realizou-se no período de 16 a 18 de abril de 2015. Na descrição do evento, considerando os estudos que temos desenvolvido sobre os sistemas tradicionais indígenas de produção e transmissão de conhecimentos, buscamos destacar a participação das crianças e suas aprendizagens.

Ao chegarmos à TI nos dirigimos à residência do cacique, pois, conforme Fernandes (2003) e Novak (2014), a organização das TI no Paraná, no tocante à estrutura de poder, é baseada no cacique, vice-cacique e suas lideranças. Como o cacique não se encontrava, porque estava buscando apoio e divulgando a festa nos municípios do entorno, nos dirigimos, então, à casa do vice-cacique, onde fomos recebidos por sua esposa, que nos informou estar ele ajudando nos preparativos da festa e que poderíamos ir até o local, o campo de futebol.

No quintal da casa havia crianças se preparando para a festa: dois meninos que estavam colocando seus cocares. Como não sabíamos exatamente como chegar ao local da festa, a mãe pediu a um deles que nos acompanhasse. A criança prontamente se dirigiu a nós, disposta a auxiliar. Esta situação nos permite refletir sobre o papel de mediação que em inúmeras situações é desempenhado pelas crianças indígenas, e como elas aprendem com os mais velhos a receber os convidados ou visitantes e acompanhá-los pela aldeia.

Entendemos que isso ocorre como resultado da forma com que este povo compreende a infância. Para os Guarani Nhandewa, a criança é uma pessoa com autonomia, capaz de tomar decisões e fazer muitas coisas, tendo papel relevante na comunidade. Possui liberdade e está em constante processo de aprendizagem e de ensino daquilo que já sabe fazer. As tarefas que realizam contribuem com sua aprendizagem e desenvolvimento, inserindo-a ativamente

nos acontecimentos da terra indígena. Com os cuidados, responsabilidades e orientações que recebe contra os perigos existentes, seu espírito vai se fixando no *Tekoha*, terra em que habita, e na comunidade à qual foi enviada.

Em seus estudos, Tassinari (2007, p. 22) sinaliza algumas características comuns entre os povos indígenas no que se refere à concepção de infância:

[...] 1) o reconhecimento da autonomia da criança e de sua capacidade de decisão; 2) o reconhecimento de suas diferentes habilidades frente aos adultos; 3) a educação como produção de corpos saudáveis, 4) o papel da criança como mediadora de diversas entidades cósmicas; 5) o papel da criança como mediadora dos diversos grupos sociais.

No decorrer da festa identificamos diversos momentos em que as crianças atuavam como mediadoras, produzindo sociabilidade entre a comunidade e os seus visitantes, característica que corresponde ao quinto aspecto destacado por Tassinari (2007).

Em uma perspectiva pedagógica, destacamos o conceito de mediação a partir da Teoria Histórico Cultural (THC), para a qual a mediação pode ocorrer de duas formas distintas. Primeiro, se refere ao conhecimento como mediador e, segundo, quando uma pessoa que possui maior experiência atua como mediadora (SFORNI, 2008). Nesse sentido, compreendemos que a criança Guarani atua conforme a segunda forma de mediação, pois possui o conhecimento espacial da *Tekoha*, experiência em transitar nos diferentes lugares e as regras de convivência do grupo, o que possibilita a ela fazer a mediação entre os visitantes e o conhecimento cultural que possui, mesmo sendo pequena, em razão das vivências, da participação, da autonomia e do modo como é educada.

Conforme íamos caminhando pela comunidade, tornou-se possível contemplar a organização e a beleza dos preparativos da festa. Os troncos das árvores estavam pintados com grafismos Guarani, caracterizando o espaço com elementos da cultura. Enquanto todos

aguardavam o início da festa, um professor Guarani, com um caneto vermelho e outro preto, adornava as crianças com grafismos, pinturas corporais, no rosto. As crianças menores, que tinham entre dois e três anos, ao ver o grafismo das crianças maiores corriam até a fila para serem pintadas também.

O professor explicou-nos o significado das pinturas corporais, informando que o formato de círculo preenchido em cor vermelha é aplicado no rosto das meninas e que a flecha indicativa, em vermelho e preto, é aplicada no rosto dos meninos. Essa pintura é para ocasiões comemorativas, e há muitas outras, específicas para cada situação. No caso de reivindicações e conflitos, a pintura para meninas não seria mais o círculo vermelho, mas apenas traços pretos; para os meninos seria um traço, como uma tarja na horizontal, localizada nos olhos, perpassando o nariz, podendo ser na cor vermelha ou preta.

Após receberem a pintura corporal, os meninos entraram na área reservada para as modalidades de luta, demarcada com p de serragem colocado no chão, formando um grande círculo. Ali brincavam de lutar. Várias duplas ao mesmo tempo. Embora o espaço estivesse sendo preparado para a festa, os organizadores não se mostraram incomodados com a presença e brincadeiras das crianças, apenas advertiam para que não jogassem o p de serragem fora do espaço demarcado.

Mesmo muito ocupados com os preparativos, os adultos que estavam mais próximos observavam os meninos, se comunicavam verbalmente com eles e ensinavam: “Não podem usar as pernas para derrubar o oponente”, “Não podem sair do círculo”. E assim, de forma oral e na prática, os homens transmitiam as regras das lutas aos meninos, que brincando descontraídos, mas sob orientação e acompanhamento dos adultos, iam se apropriando deste conhecimento ao corrigirem suas posturas, passos e ações durante a luta.

Enquanto os meninos lutavam e brincavam, as meninas estavam próximas às mães, tias,

avs e demais mulheres que aguardavam o início da festa e estavam sentadas nos bancos dispostos em um grande círculo. Três meninas vieram até nós, a pedido da pedagoga indígena, professora Rosilda, e nos chamaram para acompanhá-las e sentarmos junto às demais mulheres. Nesta situação também identificamos o papel de mediadoras ocupado pelas meninas no grupo das mulheres.

Essas meninas, ao atenderem ao pedido de Rosilda, que é membro da comunidade, professora e delas aparentada, realizaram uma tarefa que nos pareceu ser especialmente destinada às crianças; se ocuparam de nos inserir no grupo das mulheres, evidenciando que, entre os Guarani, as meninas maiores acompanham as mulheres e os meninos maiores, os homens.

Aos poucos as demais fmlias chegavam ao campo e se aproximavam, e logo chegou, de ônibus, a comunidade Guarani da aldeia Ywy Porã com as fmlias que participariam da festa. As crianças das duas aldeias foram se juntando e se interessando pelas pinturas corporais dos que já estavam pintados. O grafismo pintado nas crianças do Ywy Porã se diferenciava das pinturas da comunidade do Laranjinha. Eram traços horizontais, nas cores vermelho e preto, localizados abaixo dos olhos, perpassando o nariz, de uma extremidade a outra da face. Além do rosto, fizeram grafismos nas pernas e braços e, então, algumas das crianças da TI Laranjinha logo estavam com grafismos nas pernas e braços também. Ou seja, além de aprenderem com os adultos, as crianças aprendem umas com as outras também.

Tendo sido finalizados os preparativos, a atividade que deu início  festa foi uma apresentação de dança das crianças da TI Laranjinha. Em pares, aproximadamente 20 crianças se posicionaram ao redor do círculo de serragem no chão. As meninas, lado a lado, em uma reta, e os meninos, de forma oposta às meninas, a uma distância de cerca de dois metros. Algumas crianças estavam adornadas. As meninas utilizavam na cabeça uma tiara feita com sementes,

um adorno nos tornozelos e roupa confeccionada com sementes e grafismos. Dois meninos estavam com belos cocares. Identificamos que são filhos de lideranças.

A apresentação da dança ocorreu acompanhada de música tocada por um professor indígena e um grupo composto por jovens Nhandewa, que cantavam, tocavam o *mbaraká*,² violão e tambor. Os sons das vozes eram suaves, sincronizados, agradáveis, e a melodia da música Guarani mobilizou a atenção de todos. Conforme os passos da dança se seguiam, as crianças, que tinham entre seis e onze anos, se comunicavam entre si, ajudando umas às outras, indicando qual seria o próximo passo.

A próxima apresentação foi uma dança realizada pelo grupo da comunidade de Ywy Porã, que se posicionou em um grande círculo, adultos e crianças, homens e mulheres. Todos cantavam e dançavam, com passos sincronizados, de beleza extrema e em admirável concentração.

A terceira atividade apresentada pelos Guarani Nhandewa foi o arco e flecha. Cada indígena que iria participar já estava com seu próprio arco e com a flecha, muito adornados. Algumas crianças também carregavam os seus instrumentos, que eram de tamanho proporcional a sua altura. Os participantes se posicionaram lado a lado em uma reta, ficando bem distantes do alvo, composto por placas de isopor pintadas. Todos – homens, crianças e mulheres – atiraram mantendo a mesma distância do alvo, mesmo as crianças não puderam se aproximar ou ter qualquer tipo de vantagem.

Enquanto a atividade era desenvolvida, os organizadores trouxeram água; nos aproximamos para tomar e permanecemos ao lado do recipiente com água. Logo se aproximou uma menina com copo de vidro e nos entregou, oferecendo água gelada. Como já havíamos tomado, agradecemos. Mais uma vez foi pos-

sível verificar um dos papéis das crianças, desempenhado na festa: a atenção e os cuidados com os visitantes e a mediação que realizam em diferentes situações com os visitantes no decorrer da festa.

Entre os participantes dessa atividade destacamos a presença de um importante *tudjá*, pessoa mais velha, Sr. Dercílio, antigo morador da TI Laranjinha, muito respeitado pelas lideranças, familiares e crianças. Ele estava presente desde o início da festa com sua esposa, D. Maria de Lourdes Lourenço, também uma pessoa de grande prestígio, sempre citada por muitos membros da comunidade ao se referirem aos falantes da língua Guarani e aos sábios da aldeia.

O Sr. Dercílio relatou ter nascido na Aldeia guarani do Araribá, no estado de São Paulo, afirmando que há 69 anos vive na TI Laranjinha. Após sua participação na atividade de arco e flecha, única em que se inseriu, tivemos a oportunidade de conversar. Indagamos a respeito das músicas e dos instrumentos musicais como o *mbaraká*. Ele nos explicou que é um instrumento sagrado e, por isso, não pode estar em qualquer lugar ou com qualquer pessoa, nem mesmo com crianças indígenas, exceto no caso de um adulto estar lhes ensinando algo relacionado à espiritualidade Guarani. Sobre isso, Nimuendajú (1987) afirmou ser o *mbaraká* um instrumento sagrado Guarani, relatando que “os índios sempre ficam extremamente constrangidos, quando um estranho indiscreto pega um maracá e começa a brincar despreocupadamente [...]” (NIMUENDAJÚ, 1987, p. 80).

Enquanto conversávamos, uma criança pequena, de aproximadamente quatro anos, se aproximou e pediu emprestado ao Sr. Dercílio seu arco e suas flechas para participar da competição. Era seu bisneto, a quem disse não e explicou que cada um deveria ter o seu próprio instrumento. Em seguida, uma mulher casada com um de seus netos também lhe pediu emprestado, para a mesma finalidade; ele negou novamente, explicando o porquê. A situação nos permitiu duas percepções, embora

2 O *mbaraká* é um instrumento considerado sagrado para os Guarani. Ele é semelhante a um chocalho, é feito com cabaça e madeira, sendo decorado com grafismos, penas e sementes. É utilizado para rezas, celebrações na casa de reza e também para as apresentações de danças (NIMUENDAJÚ, 2010).

devam existir outras tantas. Primeiro, que as crianças devem aprender a ter suas pr oprias responsabilidades e providenciar, previamente, seus pr oprios instrumentos, adequados ao seu tamanho; segundo, que a relação entre o instrumento e seu dono   única, de modo que não o emprestou nem a uma criança, nem a uma mulher adulta de seu grupo familiar.

Retomando as atividades esportivas, o período da tarde se iniciou com a luta *Uka-uka*.³ As crianças, especialmente os meninos, se mostravam interessad ssimos, e em torno do círculo aguardavam a sua vez de lutar. Após esta atividade ocorreu a corrida de toras, da qual apenas os homens participaram. Não havia toras pequenas e leves; cremos, então, que seja uma atividade apenas de adultos. Em seguida, os adultos fizeram a corrida com lança. Apesar de as crianças não participarem efetivamente nestas modalidades, sempre estavam por perto torcendo, observando e repetindo, verbalmente, as regras do jogo.

Tendo finalizado essas modalidades de corrida, se iniciou a luta *Uru Tudj * (galo velho). Com apenas um p  no chão e a mão no peito, o lutador deveria fazer com que seu oponente colocasse os dois pés no chão, por meio de empurrões com o peito, sem utilizar as mãos e sem cotoveladas um contra o outro. Desta atividade participaram apenas os homens, mas nos momentos em que o círculo delimitado ficava desocupado, as crianças corriam para lá e, em duplas, todas ao mesmo tempo, iniciavam suas pr oprias lutas, a partir do que observaram da realização dos adultos. Ao nosso ver esse   um dos elementos mais relevantes do sistema de educação Guarani, a aprendizagem pela observação e imitação.

Para a Teoria Histórico Cultural, cujos princípios centrais foram criados por Vigotski, a imitação possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento da criança.   medida que as crianças lutavam, imitando os mais velhos, estavam

praticando o que vivenciaram, rememorando, experienciando as regras do jogo e educando seu corpo e seu comportamento.

Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. As brincadeiras da criança não são simples recordação do que vivemos, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas.   uma combinação dessas impressões e, baseada nelas, a construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. (VIGOTSKI, 2009, p. 16).

Desse modo, compreende-se que os eventos festivos nas aldeias possuem um papel importante na educação das crianças, tendo em vista que, nesses momentos, elas têm oportunidades de se apropriar de elementos da ancestralidade, como os jogos tradicionais, que não são mais praticados com frequência na comunidade, em razão de fatores já mencionados.

No evento observado foi possível constatar que, em todos os momentos, as crianças estavam presentes; mesmo não participando de alguns dos jogos tradicionais, estavam atentas, interessadas, e aprendendo pela observação das práticas dos adultos.

Pinturas corporais, algumas danças e jogos tradicionais têm ocorrido, especialmente, nestes eventos, pois as difíceis condições em que vivem as comunidades Guarani do norte do Paraná, na atualidade, têm oferecido poucas oportunidades, espaço e tempo para grandes celebrações que, conforme relato de etnólogos, ocorriam frequentemente e reuniam todos os membros das comunidades.

Nosso segundo registro retrata a III Feira de Sementes Crioulas Indígenas Ym u e Mudas Nativas, realizada na TI Pinhalzinho, município de Tomazina, por meio do trabalho coletivo das lideranças, da Escola Estadual Indígena Yvy Por  e da comunidade. Esta Feira objetivou, além de proporcionar um momento de

3 A luta *Uka-uka*   uma das atividades tradicionais realizadas pelos Guarani, constituindo-se uma modalidade de luta corporal.

exposição e trocas de sementes entre os participantes, apresentar os trabalhos escolares desenvolvidos pelas crianças com seus professores, considerando conhecimentos da cultura Guarani, como o tempo bom para o plantio, a importância de uma alimentação saudável, formas de preservar as sementes tradicionais e de transmissão destes conhecimentos às gerações.

A participação nessa Feira, que ocorreu nos dias 8 e 9 de outubro de 2015, foi possível por meio do convite feito pelo cacique, Sr. Sebastião Alves, e pelas lideranças da comunidade. Observamos a organização e a participação das crianças, bem como elementos sobre o processo educativo Guarani e como se expressam em momentos festivos.

Ao chegarmos na aldeia, antes de nos dirigirmos ao local da Feira, visitamos, primeiramente, o cacique da TI, que nos recepcionou informando-nos que o evento ocorreria em um barracão existente na comunidade. Fizemos uma caminhada pela aldeia e, ao chegarmos ao local, havia sido organizado um palco, montado com bambus amarrados com cipó e presos com arames às árvores mais próximas. Havia alguns bancos de madeira ao redor do palco formando um semicírculo, para recepcionar os convidados.

No centro desse local havia um galho de árvore com dois balanços, feitos de corda e um pedaço de madeira (tábua), que estavam suspensos, evidenciando ser um local em que as crianças costumam brincar. No chão, bem ao centro do semicírculo formado pelos bancos, havia brinquedos alternativos como um *skate* feito de madeira com rodas reutilizadas, provavelmente encontrado pelas crianças nos arredores da cidade do entorno, para onde se dirigem com seus familiares ocasionalmente.

Ao redor desse local havia quatro casinhas feitas com bambu e sapé para as crianças brincarem. Havia neste espaço algumas cordas esticadas, feitas de tecido (semelhante à malha) na qual havia algumas tiras de taboa. Soubemos que eram provenientes de uma atividade escolar feita por uma das professoras da

escola com o auxílio dos mais velhos Guarani da comunidade, na qual ensinaram às crianças como fazer saias tradicionais usadas nas apresentações. Em uma das árvores, próxima às pequenas casas, havia uma corda com alguns nós, distantes uns dos outros. Era outro tipo de brinquedo, no qual as crianças costumam se pendurar para balançar.

O local nos chamou a atenção pois, para a Teoria Histórico Cultural, a brincadeira não é apenas uma simples atividade para passar o tempo; tem um papel significativo no desenvolvimento da criança. Nessa perspectiva, ao brincar, a criança reelabora vivências que tem em seu cotidiano, imitando, inventando, recriando e desenvolvendo sua imaginação e criatividade. Nesse sentido, verifica-se que o brincar, e também os brinquedos elaborados com e para as crianças, constituem importantes momentos de aprendizagem, de sistematização das experiências vividas pelas crianças Guarani da comunidade.

Observamos que enquanto as crianças transitavam da casa do cacique ao barracão, a chuva que caía no momento não as impedia de se movimentar o tempo todo. Ora corriam, ora caminhavam devagar, com cuidado, esquivando-se de poças e lugares com muito barro, umas com guarda-chuvas, outras sem. Nestas idas e vindas, dois meninos, de aproximadamente 10 anos de idade, estavam com um *petynguá* (cachimbo), usando-o e manuseando-o de maneira semelhante aos adultos. Durante toda a Feira, apenas alguns homens e estes meninos utilizaram o *petynguá*. Em nossas observações não vimos crianças pequenas e nem mulheres fumando, situação que nos remete aos escritos de Schaden (1974) ao relatar que as crianças Guarani Mbya não fumavam com medo de se sentirem mal.

No barracão da comunidade, duas famílias montaram uma mesa com artesanatos para comercialização. Uma das famílias, ao chegar ao local da Feira, apresentava, entre seus membros, diversos adornos no corpo e grafismos nos braços. As crianças observaram, se

interessaram e pediram para serem pintadas também. Os adultos imediatamente atenderam ao pedido e fizeram grafismos nas crianças com canet es nas cores vermelho e preto.

As mesas com as sementes tradicionais a serem expostas foram sendo organizadas por diferentes famílias. Em rela o às sementes nelas dispostas, observamos uma variedade de milho, em muito maior quantidade do que as dos demais alimentos como abóbora, feijão e hortaliças. Sobre isso mencionamos o valor desse alimento para esse povo indígena.

Na lavoura Guarani, o cultivo do milho assume importância incomparavelmente superior   de qualquer outra espécie vegetal. O milho, além de ser uma das principais fontes de alimento (sobretudo entre os Nand va e os Kayov ), constitui a principal matéria-prima para a fabrica o de chicha (bebida fermentada) e  , além disso, produto que sempre encontra mercado fora da aldeia. (SCHADEN, 1974, p. 40).

Apesar de não termos registrado nenhum relato sobre a fabrica o ou uso da chicha entre os Guarani, no norte do Paraná, constatamos que nas comunidades o milho   considerado um alimento sagrado, o que se soma a sua importância para estes povos.

Durante o processo de organiza o das sementes em embalagens para troca, as crianças participaram. Estavam, antes disso, caminhando, correndo ou brincando de pega-pega, livremente, no barracão. Ao verem os mais velhos ensacando as sementes, começaram a ajudar. Elas não eram repreendidas quando, por algum motivo, deixavam de ensacar as sementes. Observamos que faziam esta atividade livremente, por iniciativa e interesse próprios, sem terem sido chamadas ou dispensadas por seus familiares.

Tendo finalizado a organiza o das sementes para troca no espaço da Feira, com os materiais escritos (cartazes, *banners*, faixas) elaborados pelas crianças com a orienta o de seus professores, iniciaram-se as apresenta es orais anunciadas pelo cacique e algumas lideranças, após agradecerem a presença dos

convidados. O espaço foi organizado de modo a expor as atividades escolares por temas como: entrevistas com os *tudj *, tabelas informativas, conceitos sobre produ o de roças e ensinamentos sobre um plantio consciente e livre de venenos. As crianças foram se organizando em duplas ou em grupos e se posicionando, conforme uma ordem previamente definida com os professores.

No decorrer da exposi o, apresentaram os estudos e pesquisas que realizaram na escola, sob orienta o do diretor e da pedagoga indígenas e a media o de seus professores, índios e não-índios, contemplando temas sobre a roça tradicional, o manejo da terra e seus benefícios, variadas técnicas envolvidas nestas atividades. Na apresenta o utilizaram um roteiro escrito, disposto em um pequeno cartaz feito   mão sob papelão, em cujo verso havia adornos e grafismos indígenas.

Algumas crianças optaram por falar sem olhar ou ler seus roteiros. Relataram oralmente os estudos realizados, as pesquisas e os registros feitos. Contaram sobre as conversas e vivências que tiveram com os mais velhos, atividade planejada e organizada pela dire o, equipe pedagógica da escola e professores, com o apoio da comunidade.

Após as apresenta es, conversamos com as crianças. Procuramos não direcionar a conversa, queríamos ouvi-las, saber como se sentiam estando envolvidas em uma atividade como esta, que abrangia conhecimentos étnicos e conhecimentos escolares. O assunto artesanato se destacou nas falas. Perguntamos se faziam, se vendiam. Uma das crianças relatou que ajuda sua família a coletar sementes, mas que nunca ficou responsável por vender os artesanatos; informou que um dos visitantes da Feira lhe falou que queria comprar o colar que estava usando. Disse-nos que não pode vender porque pertencia a ele e ao irmão mais novo, e este não aceitou vender, mas afirmou-nos que, se fosse só dele, venderia.

Nesse momento outra criança se manifestou expressando o desejo de vender um dos colares

que estava usando. Lamentou por não a terem procurado, dizendo que, com certeza, venderia. Algumas crianças nos contaram, muito entusiasmadas, que sabem fazer colares com sementes. Segundo elas, aprenderam com os mais velhos, que as ensinaram.

Verificamos nas falas das crianças que elas possuem autonomia para tomar decisões, neste caso em relação ao que têm interesse em aprender e aos objetos que produzem. Reportamo-nos, neste tema, ao que foi registrado por Schaden (1974). A partir de estudos sobre os povos Guarani, o autor afirmou que:

O pesquisador, procurando adquirir para a coleção etnográfica algum objeto – um cesto, por exemplo – que pertença a uma criança, não o consegue sem a anuência desta, embora talvez ofereça, a título de remuneração, um utensílio muito cobiçado pelos pais. (SCHADEN, 1974, p. 48).

A situação apresentada pelo autor e nossas observações nos eventos culturais permitiu-nos perceber elementos que permeiam as relações entre as crianças e os adultos, ancoradas no sistema tradicional de conhecimento Guarani Nhandewa, possibilitando que a criança, desde pequena, tenha a oportunidade de tomar suas próprias decisões.

Na continuidade da feira, as crianças matriculadas na Educação Infantil e também do 1º ao 5º ano do ensino fundamental apresentaram dramatizações que contaram a história de como os Guarani Nhandewa conseguiram e de que modo preservam as sementes do *awaty*, milho tradicional, a partir de relatos que coletaram com D. Nica, uma sábia, rezadora, e registraram com a mediação de seus professores. Apresentaram ainda, um *mbojare*, dança circular, ao final.

Segundo estudos dos etnólogos clássicos dos Guarani,

[...] tudo que diz respeito ao milho se associa ao mundo sobrenatural. É verdade que se fala em cerimônias correspondentes também para as outras plantas de cultivo – mandioca, batata-doce, feijão, abóbora, morango, fumo, algodão – mas estas parecem limitar-se ao ‘batismo’

dos primeiros frutos, espécie de exorcismo da ‘primeira cestada’. (SCHADEN, 1974, p. 42).

A apresentação das crianças enfatizou exatamente a origem divina do *awaty* colorido. Na narrativa por elas registrada, as sementes provêm de *Nhanderu* (Deus) e foram entregues nas mãos de um *Txamõi* (rezador) durante a realização de um ritual, e ao serem plantadas produziram o milho colorido.

Além desses momentos terem revelado fortes elementos da espiritualidade Guarani, a Feira encerrou-se com uma celebração especial, na qual o *Txamõi* da comunidade fez a consagração das sementes.

Nas exposições dos trabalhos escolares pelas crianças, nas falas do diretor indígena, e das lideranças observamos que a iniciativa da comunidade do Pinhalzinho em organizar esta Feira, inserindo a escola como uma instituição central neste evento, reflete a importância desta na formação das crianças e demonstra a busca de articulação entre o sistema de educação tradicional Nhandewa, os conhecimentos étnicos deste povo e o sistema educacional escolar por meio do qual acessam outros conhecimentos científicos.

Nessa articulação estão revitalizando saberes, dando-lhes maior visibilidade, ampliando a aprendizagem das crianças e a conscientização da comunidade sobre a relevância de revitalizar conhecimentos ancestrais para uma produção sustentável. Evidenciou-se a organização coletiva na produção de alimentos saudáveis, sem agrotóxicos e sem uso de sementes transgênicas (fracas), acentuando-se a importância das roças familiares, que várias famílias não conseguem mais praticar em razão do desgaste e da poluição do solo, falta de espaço na aldeia ou outros problemas. Propiciou-se, entre as comunidades Nhandewa do norte do Paraná, a circulação e revitalização de sementes e técnicas advindas dos conhecimentos ancestrais Guarani.

Por decisão e iniciativa da comunidade do Pinhalzinho, os conhecimentos Nhandewa têm-se articulado mais com os conhecimentos escolares por meio de projetos que estão sendo

elaborados com conteúdos e práticas pedagógicas desenvolvidas a partir de pesquisas com os mais velhos, os sábios, em diferentes espaços da comunidade e com envolvimento ativo das crianças e dos professores índios e não  ndios.

A vivência das crianças em atividades da comunidade, como a Feira de Sementes do Tekoha Pinhalzinho, que oportuniza o encontro com parentes de outras aldeias, ao nosso ver, tem lhes proporcionado grande aquisi o dos conhecimentos culturais de seu povo, revitalizados e disseminados por meio do trabalho coletivo entre a comunidade e a escola, cuja gestão   indígena.

Segundo Vigotski (2012, p. 116), “A aprendizagem escolar orienta e estimula processos internos de desenvolvimento”. Desse modo, consideramos que a Feira movimentou a aprendizagem das crianças, pois teve como tema os conhecimentos étnicos e possibilitou estudos e pesquisas sobre roças familiares e técnicas da agrofloresta.

Outro registro que aqui descrevemos refere-se a uma Mostra Cultural, atividade comunitária e escolar em que as crianças indígenas pesquisam e estudam sobre temas desenvolvidos no ano letivo e apresentam os resultados e descobertas a que chegaram. A então intitulada II Mostra Cultural Guarani Nhandewa ocorreu nos dias 11, 12 e 13 de novembro de 2015, na TI Ywy Porã, município de Abatiá.

Ao chegamos   TI nos apresentamos ao cacique. Neste momento, uma das lideranças nos recepcionou e nos conduziu ao local do evento. As crianças que ali estavam se aproximaram e também nos recepcionaram, se prontificando a ajudar a carregar nossas bolsas.

Esse Tekoha   uma terra que está em processo de reocupa o, que ainda não foi demarcada. No espaço “barracão” da escola, onde estavam em exposi o as atividades realizadas pelas crianças, havia várias mesas com artesanatos, e nas paredes, cartazes com trechos e imagens extraídos de clássicos que estudaram a cultura Guarani.

Havia um mural com nomes de plantas medicinais que existem na aldeia, um ramo ou

semente de cada uma e a indica o de como eram e para que eram usadas. Havia, também, vários desenhos ilustrando os espaços da terra indígena. Em outra mesa estavam alguns dos alimentos tradicionais dos povos Guarani, como o bolo de milho, espigas de milho amarelo, branco e colorido; cor  (vivos) e formiga sa va (assadas); cada um dos alimentos estava disposto em uma porunga e identificado com os nomes em língua Guarani.

  noite participamos de uma reza em prepara o para dois casamentos que ocorreriam no encerramento da Mostra, reforçando a espiritualidade dos Guarani, pois ambos os casais já são casados há algum tempo, mas aproveitaram a oportunidade para receber a ben o do *Txamõi*. Na *Oy Guatsu*, descalços, fizeram o *mbodjer *, conduzido pelos rezadores, na frente das cruces que estavam do lado de fora e também do lado de dentro, em volta da madeira que sustenta a casa de reza. O *Txamõi*, proveniente da TI Pinhalzinho, já estava lá, juntamente com a sua família. Enquanto colocava seus adornos, dois homens acenderam uma fogueira dentro da *Oy Guatsu*.

Em toda a celebra o o *Txamõi* utilizou a língua Guarani; apenas no final falou algumas palavras em português, pedindo aos indígenas para lutarem, ficarem firmes e resistirem no território onde muito de seus ancestrais viveram, lutaram e morreram.

A cerim nia teve a participa o de homens e mulheres, foi longa e com algumas pausas. Foi possível observar que, conforme relatos de Schaden (1974) e Nimuendajú (1987), este   um ritual extenso, no qual todos permanecem em p  o tempo todo e movimentam seus instrumentos. Segundo Nimuendaju (1987), no passado esse ritual também era um meio para que os homens Guarani mantivessem um bom preparo físico, de modo que alguns chegavam a cair em razão da fadiga e da exaustão da cerim nia.

No dia seguinte, a Mostra iniciou-se com a apresenta o de um grupo de dança da TI Barão de Antonina, situada na região. Os integrantes do grupo de dança estavam descalços

e com vestimenta adornada de grafismos, feita de estopa e pintada com tinta vermelha, azul, verde e preta. Houve, também, apresentações de dança das comunidades da TI Ywy Porã e da TI Laranjinha.

Após as apresentações fizemos uma trilha pela mata, na qual as crianças nos mostraram armadilhas de caça. Encontrávamos as armadilhas pelo caminho e as crianças iam à frente ensinando seus modos de funcionamento e quais animais se pode capturar em cada uma delas. As armadilhas apresentadas foram: *Arapuka* (arapuca) grande e pequena, para capturar animais como pomba do ar, saracura e nhambu; o *mondepi* (quebra pescoço), para capturar tatu, quati e paca; o *mundéu*, também para tatu, quati e paca; a armadilha *jukwia* (juquiá), para diversos pássaros; o *nihoã* (laço), para capivara e porco do mato; o *pari*, para peixes, armadilha que, segundo nos explicaram, deve ser colocada onde o rio desce com mais força.

Na manhã do último dia da Mostra Cultural, as crianças da comunidade Ywy Porã apresentaram duas danças. Elas estavam com roupas brancas de algodão, com grafismo preto e vermelho, confeccionadas no Tekoha pela própria comunidade. O grafismo na roupa dos meninos era circular e na das meninas, um trançado. Estavam descalços e com pinturas corporais. Alguns dos meninos usavam colares e *kangwá* (cocar). Havia no grupo de crianças algumas bem pequenas, de aproximadamente três anos. Os maiores as ajudavam a acompanhar os paços da dança com paciência, quando se equivocavam. A dança realizou-se ao som de violino, violão, *mbaraká* e batuque.

Com a finalização das danças, iniciaram-se as apresentações das crianças da TI Pinhalzinho. Elas fizeram uma exposição sobre as constelações da Ema (*Guyra Nhandu*), Anta (*Tapí'i*) e Veado (*Guaxu*), baseados nos estudos sobre etnoastronomia do pesquisador Germano Bruno Afonso, cujos textos foram selecionados e estudados pelos professores.

Em seguida, crianças menores, da educação infantil, apresentaram, com fundo musical, as

fases da lua utilizando telas a óleo com ilustrações. Apresentaram também um relógio solar elaborado a partir de entrevistas realizadas com *tudjas* (mais velhos) da comunidade e um Calendário Ilustrado, também realizado a partir do conhecimento dos mais velhos. Nestes trabalhos apresentaram o tempo velho (outono e inverno) e o tempo novo (primavera e verão), que é considerado pelos Guarani como sendo propício para o plantio.

No período da tarde as atividades prosseguiram no campo de futebol da comunidade, onde se realizaram alguns jogos tradicionais indígenas. O primeiro foi o arco e flecha, seguido pela corrida de toras e o arremesso de lanças. Para as crianças, exclusivamente os meninos, a diversão estava em atirar ao alvo com suas pequenas flechas. As meninas brincavam de futebol com os meninos maiores do lado esquerdo do campo. A última atividade foi a luta corporal, e, nos intervalos, as crianças corriam para dentro do círculo delimitado para lutarem, cada um com seu par, com o objetivo de ganhar a luta.

Sobre esses momentos, observamos que enquanto as crianças brincavam de luta, mesmo não sendo uma competição, elas estavam exercitando e se apropriando das regras do jogo. Enquanto elas brincavam, os adultos riam e se divertiam dando-lhes sugestões: “Segura na perna dele!”, “Vai com força!”, “Cuidado! Estão saindo da marcação do círculo!”, e outras orientações. No final da modalidade masculina e feminina deixaram que uma dupla de meninos de aproximadamente três anos de idade “lutassem”. Eles haviam permanecido ali assistindo por muito tempo, e, ao “lutarem”, ficaram atentos e tentando ouvir as orientações que os pais e parentes lhes davam.

Compreende-se que eventos festivos ou escolares, como se caracterizou a Mostra Cultural, se constituem em importantes vivências e aprendizagem para as crianças. As ações livres, a convivência com os mais velhos, a observação e participação nas atividades lhes possibilitam colocar em prática histórias e narrativas que

ouviram, ampliando sua apropria o de conhecimentos da cultura e do modo de ser Guarani Nhandewa.

A expressão da espiritualidade entre os povos Guarani

A espiritualidade   um dos elementos centrais que caracterizam os povos Guarani. Em seus escritos, Schaden (1974) afirma que o modo de ser Guarani se fundamenta exclusivamente na religião, fazendo com que esta predomine em todos os aspectos da cultura. Constatamos, durante a participa o na Feira de Sementes e na Mostra Cultural, que a *Oy Guatsu*, casa de reza, possui um grande significado, de modo que nos eventos houve celebra es e rituais, o que evidencia a não separa o do aspecto religioso dos demais que constituem a cultura e a sustentabilidade Guarani.

Sobre as igrejas que professam o cristianismo nas TI, compreendemos, conforme Schaden (1974), como resultado de alianças políticas, porém se evidencia que, mesmo convertidos ou em contato com outras religiões, muitos dos Guarani não abandonam totalmente as crenças tradicionais. Este talvez seja um dos motivos atribuídos   reconstru o da casa de reza, no Laranjinha, onde, segundo Barros (2003), a popula o aderiu, quase que na sua totalidade,   CCB.

A esse respeito, Barros (2004, p. 144) afirma que “[...] a adesão ao cristianismo não deve ser considerada unicamente como a aceita o de algo imposto e diante do qual não há escolha, mas sim uma tomada de posi o diante da situa o de contato imposta ao grupo”. Faustino (2006) pontua que a mobilidade oferecida pela CCB, mesmo que totalmente distinta da mobilidade tradicional Guarani, possibilita o contato e a visita a familiares e amigos de outras comunidades, além das doa es, celebra es, acesso a instrumentos musicais e cantos, em que, por muitas vezes, inclusive, utilizam a língua Guarani nos hinos religiosos.

Observamos que   forte a presença das crianças das comunidades do norte do Paraná nas celebra es das igrejas evangélicas com suas f mlias. Este   um tema a ser estudado, pois Schaden (1974) registrou que, entre os Guarani Nhandewa, desde bem pequenas as crianças participavam das cerim nias realizadas na comunidade, o que lhes permite rápida aprendizagem sobre o patrim nio espiritual do grupo, aguardando apenas que sua reza lhe seja manifesta por sonho. De acordo com a comunidade estudada pelo autor, as rezas não podem ser ensinadas   criança porque   própria de cada pessoa, que deve aguardar a chegada da sua por meio de sonho.

Nas pesquisas de campo realizadas, verificamos que, atualmente, mesmo havendo a casa de reza nas terras indígenas, não há encontros e celebra es muito frequentes que envolvem todos de uma comunidade, conforme narrou Nimuendaju (1987) no começo do século XX.

Diante desse contexto verificamos que os momentos festivos da aldeia, nos quais sempre há celebra es e rituais, configuram-se como importantes meios pelos quais as crianças têm-se apropriado de conhecimentos sobre a espiritualidade Guarani.

Na Feira de Sementes, por exemplo, houve a realiza o de uma reza para abençoar as sementes. As crianças estavam presentes e, mesmo não participando efetivamente da reza, observaram atentas e participaram dos cantos. Durante os três dias de Mostra Cultural houve rezas   noite e, espontaneamente, por decisão própria, as crianças participaram, sem que os pais lhes chamassem. Estes momentos se constituem como vivências socioculturais em que as crianças se apropriam do modo de ser de seu grupo familiar, o que vai ao encontro dos escritos de Leontiev (1978, p. 284), ao afirmar que cada gera o “[...] apropria-se das riquezas deste mundo participando do trabalho, na produ o e nas diversas formas de atividade social [...]”.

A respeito das rezas cantadas, Schaden (1974) relata que as crianças logo aprendem,

pois estas são utilizadas como canção para que as crianças menores durmam, o que foi constatado por ele entre os Nhandewa do Itariri. Em seus estudos, esse autor destacou como um dos aspectos principais da infância Guarani a autonomia, que, conseqüentemente, permeia o processo educativo. “A criança Guarani se caracteriza por notável espírito de independência. Na medida em que lho permitem o desenvolvimento físico e a experiência mental, participa da vida, das atividades e dos problemas dos adultos” (SCHADEN, 1974, p. 59).

Entendemos que a autonomia da criança indígena advém da organização sociocultural dos grupos étnicos e, no caso dos Guarani, tem profunda relação com o modo espiritual como a infância é concebida. Em seus relatos, Nimuendajú (1987) afirma que para alguns Guarani, a criança pode ser o espírito de algum antepassado que já faleceu, e, neste caso, ela possui muito conhecimento, crença que justifica o respeito, a liberdade e a autonomia que permeia o processo educativo da criança.

Conclusão

Compreende-se que a sociabilidade atual em que vivem as comunidades Guarani do norte do Paraná e as diferentes maneiras que encontraram para expressar a ancestralidade é decorrente do histórico de ocupação de seus territórios tradicionais e da forma de demarcação das terras, estabelecida pela legislação brasileira.

A drástica diminuição dos territórios associada ao desmatamento do entorno e uso de agricultura mecanizada com sementes transgênicas, poluição dos rios e perda da floresta nativa acarreta a diminuição dos recursos naturais e da sustentabilidade indígena nos Tekohas Guarani Nhandewa.

Essa situação influencia profundamente o modo de ser Guarani, que tem se reconfigurado diante da realidade em que vivem, interferindo no processo educativo da criança. Restam poucos momentos de vivência das crianças com

os mais velhos em comunidade, no cotidiano nas aldeias, pois grande parte dos adultos e jovens precisa arrumar emprego, ir trabalhar fora da aldeia, e as crianças passam parte do dia na escola. Em alguns Tekohas, como o Pínhalzinho, observa-se uma forte mobilização da comunidade, da direção e da pedagoga – que são indígenas –, junto com os professores, a fim de construir uma educação intercultural associando os conhecimentos étnicos com outros conhecimentos científicos que circulam no currículo escolar.

Desse modo, compreendemos que estes movimentos, festas e os eventos coletivos, como a comemoração do Dia do Índio, a Feira de Sementes e a Mostra Cultural, têm possibilitado importantes vivências em que as crianças Guarani têm tido contado com conhecimentos e práticas culturais de seus antepassados. Entendemos que, conforme as crianças observavam, participavam e circulavam pelos espaços onde ocorreram os eventos, elas estavam se apropriando do modo de ser Guarani na atualidade.

Quando as crianças eram pintadas com os grafismos Guarani, mesmo não sendo da forma tradicional, elas ouviam e compreendiam o significado de cada traço. Enquanto presenciavam a venda de artesanatos, elas observavam como era feita a negociação. Observando os adultos, estavam sempre presentes e dispostas a receber os visitantes. Ao brincarem, elas atribuíam sentido aos jogos tradicionais, a partir de sua própria visão. Entendemos que estas situações, como as demais descritas no texto, se configuram como momentos educativos, que articulam o sistema tradicional de educação Guarani com os conhecimentos escolares que possibilitam a ampliação das aprendizagens das crianças.

Constatamos, ainda, que a autonomia atribuída à criança permeia todo o processo educativo, como um reflexo da espiritualidade Guarani, da forma como concebem a criança, do respeito e do valor que elas possuem para as comunidades.

Entendemos que, por meio dessa autonomia a criança, desde bem pequena, tem oportunidade de tomar algumas decisões próprias, com liberdade de acompanhar os adultos em suas atividades, assim como participar das pesquisas, planejamentos e a es escolares.

REFERÊNCIAS

- BANCO MUNDIAL. **América Latina indígena no século XXI**: a primeira década Washington, DC, 2015.
- BARROS, V. E. N. **Da casa de rezas   Congrega o Cristã do Brasil**: o pentecostalismo Guarani na Terra Indígena Laranjinha/PR. 2003. 119 f. Disserta o (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2003.
- _____. O pentecostalismo entre os Guarani de Laranjinha: uma aproxima o aos aspectos sociais e cosmológicos da religião tradicional. **Tellus**, Campo Grande, ano 4, n. 7, p. 137-146, out. 2004.
- BARTOLOMÉ, Miguel Alberto. **Chamanismo y religión entre los Ava-Katu-Ete**. 2. ed. Assunción: Centro de Estudios Antropológicos de la Universidad Católica, 1991.
- FAUSTINO, R. C. **Política educacional nos anos de 1990**: o multiculturalismo e a interculturalidade na educa o escolar indígena. 2006. 334 f. Tese (Doutorado em Educa o) – Centro de Ciências da Educa o da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2006.
- _____. Educa o e religião Guarani no Paraná: estudo a partir do ritual Nimongarai. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 7, p. 239-263, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 30 abr. 2015.
- FERNANDES, Ricardo Cid. **Política e parentesco entre os Kaingang**: uma análise etnológica. 2003. 303 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Gradua o em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2003.
- FUNDA O SOS MATA ATLÂNTICA; INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS – INPE. **Atlas dos remanescentes florestais da Mata Atlântica**. Período de 2008-2010. São Paulo, 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Os indígenas no Censo Demográfico 2010**: primeiras considera es com base no quesito cor e raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.
- NIMUENDAJÚ, C. **As lendas da cria o e destrui o do mundo como fundamentos da religião dos Apapoc va-Guarani**. Tradu o de Charlotte Emmerich e Eduardo B. Viveiros de Castro. São Paulo: Hucitec, 1987.
- _____. Do passado e do presente Nimongarai: o batismo ritual de Nimuendajú. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, v. 2, n. 1, p. 155-162, jul. 2010.
- NOVAK, M. S. J. **Os organismos internacionais, a educa o superior para indígenas nos anos de 1990 e a experiência do Paraná**: estudo das a es da universidade estadual de Maringá. 2014. 342 f. Tese (Doutorado em Educa o) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2014.
- PARANÁ. **Estratégia de participa o dos povos indígenas no Projeto multisetorial para o desenvolvimento do Paraná**. Curitiba, 2012. Disponível em: <http://www.planejamento.pr.gov.br/arquivos/File/EPPI_ABR_2012_Indigena.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2016.
- SCHADEN, E. **Aspectos fundamentais da cultura Guarani**. 3. ed. São Paulo: EDUSP, 1974.
- SFORNI, M. S. de F. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da media o. In: CAPELLINI, V. L. F.; MANZONI, R. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. São Paulo: Cultura Acad mica, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/nre/ibaiti/arquivos/File/Sforni.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2011.
- TASSINARI, A. Concep es indígenas de infância no Brasil. **Tellus**, Campo Grande, ano 7, n. 13. p. 11-25, out. 2007.
- VIGOTSKI, L. S. **Imagina o e cria o na infância**: ensaio psicológico. São Paulo:  tica, 2009.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradu o de Maria da Pena Villalobos. 12. ed. São Paulo: Ícone, 2012. p. 103-117.

Recebido em: 07/01/2018
Aprovado em: 10/01/2019

POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E A AGENDA E2030 NO BRASIL

*Jani Alves da Silva Moreira (UEM)**

RESUMO

O texto tem como objetivo analisar as atuais políticas preconizadas para a educação infantil no Brasil, no período 2015 a 2017. Apresenta resultados da análise de documentos internacionais para o contexto latino-americano, precisamente a partir da Agenda de Desenvolvimento Sustentável Pós-2015. Nesse contexto, os Estados membros da Organização das Nações Unidas (ONU) se comprometeram a programar e efetivar a Agenda E2030, pautando-se, sobretudo, no ODS4. Trata-se de uma pesquisa exploratória na qual se conclui uma categorização das principais políticas para a educação infantil que foram recorrentes nos enunciados dos documentos internacionais selecionados, oriundos de acordos internacionais e explicitados na forma de recomendações aos países signatários.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Educação infantil. Agenda E2030. ODS4. Desenvolvimento sustentável.

ABSTRACT

POLICIES FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE E2030 AGENDA IN BRAZIL

The text aims to analyze the current policies recommended for the early childhood education in Brazil, in the period from 2015 to 2017. It presents results of the analysis of international documents for the Latin-American context, precisely since the Post-2015 Sustainable Development Agenda. In this context, the member States of United Nations (UN) committed themselves to plan and implement the E2030 Agenda, mainly guided by ODS4. It is an exploratory research, which is concluded with a categorization of the main policies for the early childhood education which were recurrent in the statements of the selected international documents, deriving from international agreements and explained in the form of recommendations to the signatory countries.

Keywords: Educational policies. Early childhood education. E2030 agenda. ODS4. Sustainable development.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Docente Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE) e do Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP), na Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Bolsista PNPd/CAPES. E-mail: professorajani@hotmail.com

RESUMEN

POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN INFANTIL Y LA AGENDA E2030 EN BRASIL

El texto tiene como objetivo analizar las actuales políticas preconizadas para la educación infantil en Brasil, en el período 2015 a 2017. Presenta resultados del análisis de documentos internacionales para el contexto latinoamericano, precisamente a partir de la Agenda de Desarrollo Sostenible post-2015. En ese contexto, los Estados miembros de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) se comprometieron a programar y hacer realidad la Agenda E2030, sobre todo, se basaron en el ODS4. Se trata de una investigación exploratoria en la que se concluye con una categorización de las principales políticas para la educación infantil que fueron recurrentes en los enunciados de los documentos internacionales seleccionados, oriundos de acuerdos internacionales y explicitados en forma de recomendaciones a los países signatarios.

Palabras clave: Políticas educativas. Educación infantil. Agenda E2030. ODS4. Desarrollo sostenible.

Introdução

A análise se assenta no cenário educacional brasileiro atual, do qual buscamos apreender alguns prenúncios do delineamento político para a Educação Infantil e apresentar as principais categorias políticas presentes na Agenda Educação 2030 (E2030) e no Objetivo do Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS4), a fim de inquirir se essas recomendações estão presentes nas novas reformas em andamento para a Educação Infantil no país.

Em maio de 2015, no Fórum Mundial de Educação ocorrido em Incheon, Coreia do Sul, os 160 países participantes se comprometeram com a efetuação da agenda E2030, a qual abrange em específico para a Educação o objetivo número 4, denominado de ODS4 e expresso no documento resultante do Fórum, a Declaração de Incheon (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) ficou como a responsável para liderar e coordenar a agenda política E2030 na América Latina e o Caribe (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016).

Chefes de Estado, líderes governamentais e representantes da ONU e da sociedade civil se reuniram de 25 a 27 de setembro, em 2015, na 70ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, em reunião da Cúpula das Nações sobre o Desenvolvimento Sustentável 2015, que ocorreu na sede da ONU, em Nova Iorque. Durante a Cúpula foi adotada a Agenda 2030 e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que se refere a um conjunto “[...] formado pelos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), que devem ser implementados por todos os países do mundo durante os próximos 15 anos, até 2030.” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017b, p. 1).

Após dois anos de lançamento da Agenda E2030, em 24 e 25 de janeiro de 2017, ocorreu em Buenos Aires a reunião da Cúpula dos ministros de educação latino-americanos e caribenhos, organizações internacionais e da sociedade civil. Na ocasião, discutiram as formas de alcançar os objetivos da Agenda E2030 para o alcance do Desenvolvimento Sustentável nos países. Em especial, essa foi a primeira reunião da cúpula regional que abordou com exclusividade o ODS4 da Agenda E2030, que se refere

a “Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2018, p. 1). A missão acordada pelos ministros de educação em Buenos Aires foi o delineamento de uma visão regional para a educação na América Latina e o Caribe até 2030, com o intuito de promover estratégias e programas nos países latino-americanos e caribenhos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017a).

A análise crítica desenvolvida na pesquisa considera que existem mecanismos de regulação e controle no processo de cooperação internacional com o sistema ONU e suas organizações. Todavia, a compreensão do contexto global da Agenda E2030 e as determinações e diferenciações da política delineada no contexto local é um encaminhamento metodológico necessário para a compreensão de como se processa a definição da Agenda E2030 nos países.

O diagnóstico crítico e contextualizado se ancora na análise documental e tem como consideração que os enunciados presentes nos documentos internacionais e oficiais representam a empiria para a mediação e análise da categorização das políticas recomendadas, relacionando-as com o contexto global e o local. Cabe esclarecer que as reformas educacionais são marcadas por um complexo de resistência, enfrentamentos, contradições no qual os “[...] planos de educação e textos oficiais (leis, diretrizes, dispositivos jurídico-normativos) são apenas parte da construção de uma política, mas não são capazes de assegurar que será implementada tal como foi pensada” (SHIROMA, 2011, p. 16). Consideramos que as políticas são delineadas e acordadas em meio a uma trama de embates e interesses antagônicos tanto no campo local, como no nacional e no internacional.

Ao compreender as políticas para a Educação Infantil em meio ao contexto de reformas educacionais atuais, consideraremos que desde a década de 1990 ocorreu uma padronização nas reformas educativas da América Latina

com ênfase às categorias políticas de descentralização (SOUZA, 2003), de focalização e de mercantilização da educação pública. Outro aspecto a considerar é que as mudanças políticas e econômicas geraram o que entendemos na atualidade como (anti)reformas na educação pública brasileira (MOREIRA, 2018).

O propósito da pesquisa foi apreender essas mediações entre os contextos global e local a fim de elucidar e cotejar com as recomendações internacionais para a Educação Infantil no Brasil. Elencamos para a investigação três documentos internacionais, resultado de eventos ocorridos no período proposto, a saber: a) o Fórum Mundial de Educação, ocorrido em 21 de maio de 2015, na Coreia do Sul, cujo documento resultante foi a Declaração de Incheon; b) a 70ª Sessão da Assembleia Geral das Nações Unidas, ocorrida em Nova York, de 28 de setembro a 06 de outubro de 2015, no qual o Brasil assinou o documento intitulado Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável; c) a Reunião da Cúpula dos ministros de educação latino-americanos e caribenhos, que aconteceu nos dias 24 e 25 de janeiro de 2017, em Buenos Aires, do qual resultou a Declaração de Buenos Aires.

Com esse encaminhamento pretendemos categorizar as políticas recomendadas para o atendimento educacional à infância¹ para, em

1 No estudo proposto consideramos infância os bebês, as crianças muito pequenas e pequenas, atendidas na Educação Infantil e elencadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) como as pertencentes da faixa etária do nascimento aos cinco anos. Sob consultoria de Maria Carmem Silveira Barbosa, o Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil apresenta em sua nota de rodapé 2 a terminologia bebês, crianças bem pequenas e crianças maiores. Justifica a autora que: “Tendo em vista que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera as pessoas de até 12 anos de idade incompletos como crianças, este documento, voltado para a educação de crianças de 0 a 6 anos utilizará uma nomenclatura diferenciada para destacar as especificidades requeridas pela faixa etária dos 0 a 3 anos. Assim, estamos compreendendo **bebês** como crianças de 0 a 18 meses; **crianças bem pequenas** como crianças entre 19 meses e 3 anos e 11 meses; **crianças pequenas** como crianças entre 4 anos e 6 anos e 11 meses. Reservamos a denominação de **crianças maiores** para as crianças entre 7 e 12 anos incompletos” (BRASIL, 2009, p. 5, grifo do autor).

seguida, correlacionarmos com as políticas presentes na reforma educacional em andamento na Educação Infantil, no período de 2015 a 2017 no Brasil. Por meio de uma crítica contextualizada e da análise dos enunciados contidos nos documentos, intuimos compreender e evidenciar as orientações acordadas que estão sendo delineadas na agenda política atual para a Educação Infantil no Brasil.

Precisamente, destacamos uma categorização para as políticas enunciadas nos documentos internacionais selecionados e decorrentes dos acordos ocorridos nos eventos e explicitados na forma de documentos internacionais. Verificamos se no âmbito da Educação Infantil essas categorias políticas presentes nos documentos resultantes da Agenda E2030, nas Declarações de Incheon e de Buenos Aires era possível identificar a forma como essas categorias se apresentam na política atual para a Educação Infantil brasileira. Importante definir que a identificação das categorias auxilia a perceber o movimento e as definições da política para a Educação Infantil, sendo um instrumento necessário para interpretar o contexto de definição da Agenda E2030. Destaca Cury (1986, p. 21) que “[...] as categorias são conceitos básicos que pretendem refletir os aspectos gerais e essenciais do real, suas conexões e relações. Elas surgem da análise da multiplicidade dos fenômenos e pretendem um alto grau de generalidade”.

Com a pesquisa realizada pretendeu-se responder: Quais as categorias políticas recomendadas pela E2030 e ODS4 para a Educação Infantil na América Latina e o Caribe? As políticas atuais para a Educação Infantil se referem às categorias políticas recomendadas pela E2030 e ODS4? Quais as implicações dessas categorias políticas e o que elas representam para o futuro da Educação Infantil brasileira?

Em um primeiro momento, situamos a Educação Infantil em seu contexto histórico, no qual abordamos os pressupostos históricos e políticos da Educação Infantil no Brasil a fim de compreendermos as permanências e mudan-

ças no cenário político dessa etapa da educação básica e correlacionar com as orientações políticas produzidas no contexto atual, cabendo evidenciar o contexto de produção dos textos documentais. Apresentamos, na sequência, aspectos relacionados à coordenação da Unesco e agências parceiras ao propor uma agenda política para a Educação Infantil. Por último, elucidamos o cenário atual da política para essa primeira etapa da Educação Básica, precipuamente, a partir do pós-golpe parlamentar, jurídico e midiático² no Brasil, no qual objetivava-se correlacionar com as categorias políticas da Agenda E2030 presentes na Declaração de Incheon (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015), nas estratégias do ODS4 e propaladas na Declaração de Buenos Aires (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2017).

Trajетória histórica e política na efetivação do Direito à Educação Infantil

A história da Educação Infantil e da infância tem sido marcada por influxos e descontinuidades das políticas que delinearão as suas reformas educativas. Isso porque elementos das políticas e gestão da educação infantil pautaram-se em medidas decorrentes das demandas provocadas por transformações econômicas, sociais e políticas, derivados do modo como o capitalismo reestrutura as suas crises. O desafio precípua tem sido estabelecer, manter e garantir aos bebês, às crianças muito pequenas e pequenas o direito à educação infantil por meio de “[...] políticas públicas que corroborem com a efetivação do direito à Educação Infantil

2 Para Alves (2017, p. 134), o processo de impeachment não possui fundamento jurídico, visto que nas análises do autor, a presidenta eleita Dilma Rousseff não cometeu crime de responsabilidade. Nesse sentido, o STF mais uma vez colaborou com o burlamento da Constituição de 1988. Assim, o golpe não seria apenas parlamentar, mas sim um golpe de natureza “jurídico, parlamentar e midiático”, visto que obteve apoio destes outros dois setores.

pública, laica, gratuita, inclusiva e de qualidade social para todas as crianças brasileiras de zero até seis anos” (MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL, 2018, p. 4).

Ao longo da história da educação infantil, um dos avanços mais significativos foi o reconhecimento estabelecido como a primeira etapa da Educação Básica, presente no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, incisos I e IV (BRASIL, 1988), e no artigo 29 da atual LDB (BRASIL, 1996). Após essa efetivação, a luta tem sido para a construção de um Projeto Educacional para a Educação Infantil no país que promova de fato um atendimento educacional público, gratuito, laico, inclusivo e de qualidade social para todos os bebês e crianças, independente da classe social a qual pertencem, da etnia, do gênero ou da faixa etária que frequentam. Todavia, esse processo tem sido marcado por contradições e ambiguidades de propostas:

[...] a história da Educação Infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação à pobreza descomprometida quanto à qualidade do atendimento. (KUHLMANN JÚNIOR, 1998, p. 202).

A educação infantil no Brasil tem suas raízes históricas demarcadas pelo assistencialismo. O atendimento às crianças foi distinto para as diferentes classes sociais: por um lado tínhamos assistência social aos filhos e filhas dos trabalhadores e das trabalhadoras; e para as crianças de famílias mais abastadas, uma oferta educacional (BOGATSCHOV; MOREIRA, 2009; KRAMER, 1987; KUHLMANN JÚNIOR, 2000; MOREIRA; LARA, 2012; RIZZINI, 1997).

Foi ao final do século XIX no Brasil que a criança foi concebida como um apoio para o empreendimento da moralização da pobreza e instrumento de ação do Estado, pois a degradação dessa classe era interpretada como um problema de ordem moral e social:

A infância, em meio a essas mudanças econômicas, anseio emancipatório do país, significou uma representação na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação, o futuro do país. Via-se a criança não mais como preocupação no âmbito privado da família e da igreja, mas uma questão de cunho social, de competência administrativa do Estado. (MOREIRA; LARA, 2012, p. 78).

Em contrapartida, Oliveira (1988) constatou que até o início do século XX, o atendimento de crianças em creches inexistia no país. “O cuidado da criança pequena longe da mãe que trabalhava no meio rural se efetivava pela absorção natural” (OLIVEIRA, 1988, p. 44), e muitas crianças órfãs ou abandonadas, filhos bastardos originados em geral da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco, foram adotados por famílias de fazendeiros para se tornarem criados e trabalhadores do campo. Outras crianças eram recolhidas nas rodas de expostos que existiam em algumas cidades, em instituições dirigidas por entidades religiosas ou filantrópicas. O objetivo desse atendimento às crianças que foram doadas a essas instituições era conduzi-las a um ofício quando adultas, promovendo assim, uma instrução. As instituições infantis como as “Creches, asilos e internatos eram vistos nas vilas existentes como instituições assemelhadas e destinadas a cuidar dos problemas dos pobres.” (OLIVEIRA, 1988, p. 45).

A concepção de infância como um problema social refletia no anseio emancipatório com o futuro do país. Atribuiu-se à infância um valor econômico para o desenvolvimento da nação e, ao mesmo tempo, existiam os jardins de infância, de orientação froebeliana, como modelo em algumas instituições, a ser frequentado pelos filhos das famílias mais abastadas. Surgiu, assim, o setor privado da educação pré-escolar, que por meio de interesses em legitimar-se, utilizou-se do termo pedagógico para a divulgação mercadológica (BOGATSCHOV; MOREIRA, 2009; KRAMER, 1987; ROSEMBERG, 1989).

Nas três primeiras décadas de instauração da República no século XX, a marca do aten-

dimento à criança pequena pautou-se nas concepções do movimento higienista do projeto civilizatório para o país. Esse movimento direcionado à infância, de acordo com Rizzini (1997), foi adotado por médicos e sanitaristas brasileiros. A proposta era a de investir na infância, por meio de uma atuação pautada no cientificismo e na filantropia, sobretudo ensinando as famílias a desenvolverem noções básicas de higiene e saúde, na aceção física e moral. Esse projeto geral pautou-se no saneamento e na puericultura como forma de divulgar os cuidados com a higiene infantil. Todavia, também se referia a uma perspectiva de controle racial, adotando princípios da eugenia, concepção racista que se propagou naquele período (KUHLMANN JÚNIOR, 1998).

A educação brasileira, a partir da primeira metade do século XX, obteve razoável influência do Movimento Eugênico no sentido de que o ambiente escolar poderia promover uma cultura para inibir ou nutrir o desenvolvimento por uma mudança na condição de uma população. Essa concepção foi um forte impulsor para políticas educacionais que se delinearão na época:

A ligação entre eugenia e escola teve efeitos contraditórios: por um lado, concentrou esforços, recursos e técnicas para ampliar a educação pública num molde que alcançava famílias que até então eram excluídas; mas por outro lado, os conceitos eugênicos que nortearam essa escola e ordenavam os alunos e professores dentro deles tendiam a definir pessoas que eram negras, ou vinham de meios pobres, como deficientes. Em lugar da exclusão, resultou numa moderna inclusão marginalizadora. (DÁVILLA, 2015, p. 5).

No contexto do imperialismo, de partilha do mundo, nomeadamente após as crises decorrentes da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), do pós-Guerra (1920-1923), da Revolução Russa (1917), da crise econômica mundial de 1929, da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o Brasil e a América Latina viveram um período de abalo pelo recuo do capital inglês e a penetração do capital imperialista norte-americano. Mudanças no mundo

do trabalho exigiram espaços educativos e de cuidado para as crianças de mães e famílias que não tinham onde deixar os seus filhos e filhas. Por outro lado, a concepção de educação como instrução começava a se tracejar no século XX como necessária para o processo de industrialização e modernização do país.

Quanto ao atendimento à criança pequena, as mudanças provenientes da reconfiguração no ambiente familiar e os movimentos de luta por creche se intensificaram a partir da década de 1970 no Brasil, tendo suas raízes em fatores estruturais e conjunturais, evidenciando o problema do empobrecimento das camadas populares e a necessidade das mulheres trabalharem fora de suas próprias casas, para o complemento do orçamento doméstico. Gohn (2009, p. 29, grifo nosso) ressalta que foi a partir da década de 1980 que houve:

[...] um deslocamento do foco central do movimento de creches quanto à reivindicação, **antes centrada na figura da mãe, passando agora para a figura da criança**. Isto nos explica a questão do caráter educativo dado aos equipamentos, e o tratamento das creches sob o ponto de vista da Educação – a educação infantil de 0 a 6 anos; e não mais como simples problema assistencial, como foi tratada nos anos 60 e 70.

Contradições e permanência das tendências assistencialistas e compensatórias ainda se mantiveram mesmo com a expansão das creches e com o deslocamento do foco central na figura da criança e sua educação. As orientações básicas das políticas favoráveis à creche e às pré-escolas como mecanismo compensatório do atendimento à pobreza ainda se vincularam aos programas de promoção social e ao trabalho materno. Na sua maioria eram desenvolvidas por entidades filantrópicas e religiosas, mesmo tendo sido permeadas de ações e atividades escolarizantes.

Outra problemática que se inscreve nas raízes históricas da Educação Infantil é a dualidade estrutural entre assistência e educação, sobre a qual Abramowicz (2002, p. 2) enfatiza que “[...] as pré-escolas designam escolas de

crianças pequenas e de uma classe social com mais possibilidades econômicas, e as creches são os equipamentos destinados às crianças pobres e às classes populares”.

Na década de 1980 vislumbraram-se tentativas de tornar a Pré-Escola como solução para os problemas da pobreza, uma concepção pautada na educação infantil como etapa preparatória para solucionar as altas taxas de reprovação no ensino de 1º grau. Essa proposta estava contida nos planos II e III dos Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), do Ministério da Educação, que passou a se ocupar da educação pré-escolar, nos períodos 1975-1979 e 1980-1985 (KUHLMANN JÚNIOR, 2000). Foi a partir do movimento de (re)democratização do país, na década de 1980, que entrou em discussão a Educação Infantil; distante de um caráter definido e educativo, desprovida de regulamentações e políticas específicas, passou a ser foco de discussão no âmbito da reforma educacional do país. Pode-se enfatizar que o novo contexto de reorganização e as novas definições políticas para a educação infantil significaram que o final do século XX no Brasil foi:

[...] um período marcado por reformas educacionais e mudanças substantivas na era da globalização econômica que configuraram em políticas de ordem neoliberal. Esse consenso ideológico transportou-se nas legislações específicas relacionadas ao atendimento à infância. Percebe-se uma ampliação para o atendimento à infância. (BOGATSCHOV; MOREIRA, 2009, p. 8).

Com a redemocratização do país e a aprovação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) ocorreram efetivas mudanças para o estabelecimento da educação infantil como direito subjetivo da criança, assegurando o atendimento de crianças até seis anos³ na educação infantil em creches e pré-escolas (Art.

3 Salientamos que foi a partir da aprovação da Emenda Constitucional nº 53, de 2006, que se alterou o inciso IV do Art 208: “IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 2006a).

208, inciso IV da CF). O ECA (BRASIL, 1990) reitera os direitos já declarados na Constituição Federal de 1988 e no artigo 53 reafirma o direito da criança e do adolescente à educação, com vistas ao desenvolvimento pessoal pleno, ao exercício da cidadania e qualificação para o trabalho e assegura, entre outros, o direito ao acesso e permanência em escola pública e gratuita perto de seu domicílio (Art. 53, inciso V). No artigo 54, inciso 4º, assegura à criança de zero a cinco anos⁴ de idade o direito de atendimento em creche e pré-escola.

Com a atual LDB tivemos o avanço marcado pela definição da educação infantil como a primeira etapa da educação básica, cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (art. 29). A mesma sendo oferecida em creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade (artigo 30). Foi com a reforma da educação em 2006 que o atendimento em pré-escola passou a ser para crianças de até cinco anos⁵ (artigo 29). Ainda que seja um direito adquirido pela criança, a educação infantil ainda não se tornou obrigatória em sua totalidade, sendo apenas obrigatória a partir de 4 anos (artigo 4º, inciso I - Redação dada pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013), tendo caráter complementar à ação da família.

Após esse período de organização, estrutura e gestão da educação infantil no âmbito da educação básica, observamos um amplo desenvolvimento de documentos orientadores e dispositivos legais⁶ que estabeleceram

4 Redação dada pela Lei nº 13.306 (BRASIL, 2016b).

5 A Educação Infantil passou a atender crianças de zero a cinco anos após a promulgação da lei do ensino fundamental de nove anos, Lei nº 11.274 (BRASIL, 2006b), de 6 de fevereiro de 2006, e também pelo nova redação do Art. 29 da LDB, pela Lei nº 12.796 (BRASIL, 2013).

6 No conjunto desses documentos e dispositivos legais produzidos no período de 1998 a 2014, se encontram: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – volumes I, II e III (BRASIL, 1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1999); Resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999 (BRASIL, 1999); Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172 (BRASIL, 2001); Parâmetros Nacionais de Qualidade

discussões sobre o currículo, a prática e organização pedagógica, os aspectos relacionados a qualidade e a avaliação na educação infantil. Ficou nítido que a Educação Infantil, mesmo permeada de contradições, caminhava para uma efetiva organização, na busca por uma expansão com qualidade a todos os bebês e crianças.

A partir dos documentos e dispositivos legais propostos no período de 1998 a 2014, após o processo de inclusão da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, verificamos que houve concordância e necessidade em considerar a educação infantil uma etapa educativa para o desenvolvimento integral da criança, oferecendo condições de a criança se constituir cidadão de direito. Bogatschov e Moreira (2009, p. 10) afirmam que:

[...] para que isso se concretize é necessário primeiramente superar a relação dicotômica entre o cuidar e o educar. A questão que se coloca então é compreender os aspectos que envolvem essa mudança no discurso oficial sobre o atendimento à criança pequena, ou seja, quais as razões motivaram o Estado em buscar superar a dicotomia educar-cuidar no atendimento à infância no Brasil. Para compreender tal movimento é preciso, porém considerar o contexto que determinou tais transformações, ou seja, da totalidade histórica.

O binômio Educar e Cuidar, assumido pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (1999 e 2009a), envolve a compreensão e a prática pedagógica em

para a Educação Infantil (PNQEI) – volume I e II (BRASIL, 2006c); Emenda Constitucional nº 53 (BRASIL, 2006a); **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006d)**; Lei nº 11.494 – FUNDEB (BRASIL, 2007); Emenda Constitucional nº 59 (BRASIL, 2009b); Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil (BRASIL, 2009c); Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009d); **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009e)**; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a); **O Monitoramento do Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2011)**; **Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014)**.

como ajudar o outro a se desenvolver, portanto significa valorizar e proporcionar à criança o desenvolvimento de suas capacidades, envolve a dimensão afetiva e os cuidados com os aspectos biológicos do corpo. Verifica-se um avanço no que concerne ao conceito de cuidado, que deve se expandir para além dos aspectos biológicos (BOGATSCHOV; MOREIRA, 2009).

Para o alcance dessa concepção na prática pedagógica nas redes de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a, p. 17) estabeleceu que “[...] a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica”. Com isso alcançamos o patamar mais próximo para a construção de um Projeto de Educação Infantil Nacional, sob as diretrizes apontadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Diretrizes a serem efetivadas nas propostas pedagógicas para a Educação Infantil

- Oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- Assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- Possibilitando tanto a convivência entre crianças, e entre adultos e crianças, quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- Promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- Construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Fonte: Brasil (2009a, p. 2).

Um dos avanços efetuados na política educacional para a educação infantil nas primeiras décadas do século XXI é a concepção de que a criança deve ser considerada:

[...] centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009a, p. 1).

Essa mudança de concepção e a efetivação do direito da criança à educação infantil, mesmo com todo o aparato legal e orientador implementado, permanece como um desafio a ser concretizado ainda no século XXI, pois no período de 1990 a 2001 a educação infantil foi permeada também com a concepção de insumo para a formação do capital humano, arrolada como uma etapa para a expansão do “cuidado” dos filhos da classe em situação de risco rumo a uma crença no “desenvolvimento econômico sustentável”. Essa concepção tem sua nascente nas orientações políticas traçadas na esfera do poder internacional e se tornaram o lema sob viés predominante do mercado, sendo implementadas políticas marcadas por conceitos ou slogans, como competências, habilidades, saberes necessários, educação ao longo da vida, Educação para Todos (EPT),⁷ Educação para Cidadania Global (ECG),⁸ Educação para o Desenvolvimento Sustentável (ODS).⁹

7 Lema definido na Conferência Mundial de Jontiem em 1990 e que definiu a agenda política para a educação dos países mais populosos e com pobreza extrema (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E A CULTURA, 1990).

8 De acordo com Bittencourt (2017, p. 561), “os princípios norteadores da ECG estão explicados em diversas publicações da UNESCO a partir de 2012, entre as quais destacamos dois, o documento denominado *Repenser l'Éducation: vers un bien commun mondial*, de 2015 e o documento traduzido para o português e publicado em 2016, Educação para Cidadania Global” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016).

9 Lema proposto para a Agenda da Educação 2030 aos países da América Latina e o Caribe a partir do Fórum Mundial de Educação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016).

Nos documentos oficiais do MEC assumiu-se uma centralidade das propostas e ações, na qual a educação infantil foi considerada uma fase emergencial para a formação do trabalhador necessário para o mercado globalizado. Essa focalização priorizou a Educação Básica em detrimento das outras etapas da educação. Contudo, a priorização de investimentos no Ensino Fundamental (sete a catorze anos) foi sentida nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Médio. Contradições entre as recomendações e os documentos legais marcaram um contexto educacional baseado em profundas reorganizações e reformas, por vezes descontínuas.

O período foi marcado pelo princípio da educação para todos e gratuita, todavia, para a concretização das ações, vê-se que os benefícios destinados à primeira infância priorizaram as famílias de baixa renda. A perspectiva do direito expresso nas legislações educacionais e no macrosistema econômico apresenta-se de fato como uma perspectiva de necessidade e de continuidades (MOREIRA; LARA, 2012).

É possível afirmar que, nas últimas três décadas, a ênfase no atendimento e cuidado à primeira infância passou a ser um dos eixos de atenção das políticas educacionais, juntamente com o emblemático discurso da qualidade da educação, da expansão, avaliação, crescimento e melhoria das creches e pré-escolas, medidas que priorizavam os mais desfavorecidos. Tal ênfase foi alcançada pelo engajamento expressivo das lutas sociais em defesa da democracia, da escola e da educação “como bem mais significativo da sociedade capaz de conduzir a emancipação dos sujeitos sociais” (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 7).

O Estado, o neoliberalismo e a Educação Infantil (2015-2017)

As políticas para a Educação Infantil efetivadas ao longo da trajetória histórica apresentada tiveram como movimento decisório para

o seu delineamento as determinações a partir das relações que se definem no bojo da base produtiva da sociedade brasileira, nas quais se assentam e se engendram as necessidades das mais diversas ordens, dentre elas a educação. Nesse item temos como desafio explicitar de forma substancial as mudanças em relação ao Estado e ao neoliberalismo no atual contexto, mais precisamente nos três anos propostos para a análise.

Algumas considerações teórico-metodológicas são fundamentais para a interpretação acerca da influência do Estado e do neoliberalismo nas políticas para a educação infantil. Dentre elas destacamos as categorias Homem,¹⁰ Educação, Sociedade e Política. Os Homens, sendo condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas, estabelecem entre si relações sociais e políticas, que também são determinadas historicamente, tais como: a produção das ideias e da linguagem e as representações da consciência que estão ligadas às atividades do trabalho e das relações produzidas no e pelo mundo do trabalho (MARX; ENGELS, 1986). Nesse sentido, a Educação e suas reformas pensadas em tempos distintos, são produtos dos próprios pensamentos dos homens em Sociedade. Por Educação cabe aqui considerá-la como o processo de produção e assimilação do conhecimento produzido pelos homens em determinados contextos históricos e culturais, materializada como uma instituição social em unidades escolares, Universidades, espaços de processos escolares formais e não formais (MOREIRA, 2018). Para organizar a sociedade de mercado em que vivemos, um conjunto de relações é necessário para constituir a ordem produtiva: “[...] uma imensa e complexa superestrutura representada pelas formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas, filosóficas, em resumo pelas formas ideológicas” (SAVIANI, 2017, p. 222).

O conceito de Política se assenta como sinônimo de disputa de poder. As políticas não são apenas as ações que emanam do Estado;

devem ser entendidas também como uma construção processual, um processo político que envolve negociações na arena de luta das classes antagonicas, exigindo contestação e disputa entre grupos com interesses antagônicos e diversos. “Política deve ser entendida como processo mais do que produto” (MOREIRA, 2015, p. 28). No campo de conhecimento das Políticas Educacionais, a política refere-se ao estudo voltado para a compreensão de “[...] uma atividade ou conjunto de atividades, que de alguma forma ou de outra são imputadas ao Estado moderno capitalista ou dele emanam” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 7). Contudo, a Política é o processo em que o Estado exerce o seu poder e controle no campo da ordenação, planejamento, legislação, todavia, havendo consentimento ou não (MOREIRA, 2015). Como também confirma Souza (2016, p. 76, grifo nosso):

[...] a política se traduz predominantemente **na luta por poder**, e a tensão em conquista-lo, mantê-lo e ampliá-lo compõe **o contexto dos conflitos que ganham espaço na relação entre as demandas sociais por educação e o posicionamento do Estado diante destas demandas, seja atendendo-as ou não**. Esta leitura sobre a política e suas decorrências na consagração e efetivação do direito à educação, compõe o campo de investigação das políticas educacionais.

Parte-se do desígnio das políticas educacionais para a Educação Infantil atualmente em reforma no Brasil se constituem em representações históricas, com significações que expressam aspectos ideológicos produzidas no contexto de mundialização da economia, na fase de vigência da acumulação financeirizada, flexível e do neoliberalismo. Desenhada por esse contexto, a educação infantil e suas reformas desde a mais tenra idade das crianças:

[...] trazem embutidas em sua concepção: uma escola (e uma ‘educação’) flexibilizada para atender as exigências e os imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e aderida para suprir as necessidades do mercado de trabalho ‘polivalente’, ‘multifuncional’ e flexível. (ANTUNES, 2017, p. 12).

10 Utilizamos o nome “Homem” como ser genérico.

Entende-se que as recomendações políticas para a educação infantil, contidas nos documentos produzidos, nas articulações e atuações estabelecidas com as organizações e organismos internacionais, redes sociais e privadas, têm-se concretizado e, também, são mediatizadas por forças e resistências intranacionais, podendo estar ou não expressas em leis, programas e ações do Estado, desenvolvidos ou não no âmbito educacional brasileiro. Nesse sentido, grupos privados e organismos internacionais detêm interesses na condução da política educacional hoje, mas são também permeados por enfrentamentos e resistências.

Considera-se que o Estado é produto da sociedade no estágio em que se encontra o capitalismo e possui o desígnio de colocar a sociedade em “harmonia” com o contexto da ordem e dos limites do capital. A proposta do Governo brasileiro no período em análise apresenta em seu Plano Governamental (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015) que o Estado deve ser funcional, e ações para minimizar ainda mais o seu papel na área social têm sido implementadas junto à iniciativa privada:

As discussões sobre o tamanho e o escopo do Estado quase sempre se movem no vazio, porque a questão central é que o Estado deve ser **funcional**, qualquer que seja o seu tamanho. Para ser funcional ele deve **distribuir os incentivos corretos para a iniciativa privada e administrar de modo racional e equilibrado os conflitos distributivos** que proliferam no interior de qualquer sociedade (FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES, 2015, p. 4, grifo nosso).

Diante de um contexto de ajustes fiscais e da reforma trabalhista, delineia-se uma diminuição do tamanho do Estado na área social, diminuição de investimentos e acirramento de formas exauridas de se gestar a educação infantil, aumentando a parceria com o setor privado, com as organizações sociais, contratações de profissionais da educação sem formação pedagógica, contratos temporários de trabalho e formas de trabalho intermitente.

No que concerne ao conceito de reforma educativa na Educação infantil, consideramos

dois aspectos. O primeiro se refere à existência, desde a década de 1990, de uma padronização nas reformas educativas da América Latina, com ênfase nas categorias políticas de descentralização (SOUZA, 2003), de focalização e de mercantilização da educação pública. Outro aspecto a considerar é que as mudanças políticas e econômicas geraram o que entendemos como (anti)reformas atuais na educação pública brasileira. Moreira e Lara (2012), ao investigarem as políticas para a Educação Infantil no período de 1990 a 2001, detectaram que os elementos recorrentes constitutivos dos discursos políticos estiveram assentados nas categorias políticas da Qualidade, Descentralização e Focalização:

A ênfase no atendimento e cuidado à primeira infância passou a ser um dos eixos de atenção das políticas educacionais na década de 1990, juntamente com o emblemático discurso da qualidade da educação, da expansão, crescimento e melhoria das creches e pré-escolas, medidas que priorizavam os mais desfavorecidos. As creches e pré-escolas, até então caracterizadas como instituições assistenciais, a partir desse período foram inseridas no âmbito da educação, o que demandou diversas mudanças de caráter administrativo, pedagógico e político, com vista a estruturar a primeira etapa da Educação Básica. Novas regulamentações e definições deram os rumos para a nova configuração que se estabelecia nas instituições infantis. (MOREIRA; LARA, 2012, p. 226).

Após esse período, em meados da última década, no âmbito das políticas para a Educação Infantil ficou nítido o alinhamento com a política do desenvolvimento sustentável para a amenização da pobreza, paz mundial, controle do meio ambiente, presente atualmente na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), com suas 17 metas e 169 estratégias (AÇÃO EDUCATIVA, 2017), foco da análise que apresentaremos no próximo item.

No atual contexto, especificamente a partir de 2013, é perceptível no Brasil que as mudanças estão a aniquilar as conquistas democráticas construídas desde o período de redemocratização do país. A efetivação dos in-

teresses privatistas está intrinsecamente ligada aos interesses do mercado financeiro do capitalismo nacional e internacional, em novas ondas de expansão do pensamento conservador. Os Estados Democráticos, segundo Levitsky e Ziblatt (2018, p. 194) estão “recuando em todo mundo”, caracterizando o que Dimond (2015) estabeleceu como “período de recessão democrática”, o que acena para um cenário onde as políticas estão marcadas “[...] por polarizações, por um distanciamento maior das convenções políticas não escritas e por crescentes guerras institucionais – em outras palavras, uma democracia sem grades de proteção” (LEVITSKY; ZIBLATT, 2018, p. 198).

A ideia de reformar está intimamente relacionada à intenção de desenvolvimento e progresso. Salienta Souza (2003) que as reformas mais atuais possuem suas bases em postulados do individualismo liberal, o que acarreta em ações problemáticas:

[...] muitas vezes, o conjunto de problemas a ser solucionado pelas reformas educacionais é desconsiderado por elas, na medida em que essas têm muito pouca relação (para não dizer nenhuma!) com a cultura e o cotidiano da escola e estão muito mais voltadas a legitimar as formas de organização das sociedades industriais contemporâneas. (SOUZA, 2003, p. 25).

Diante dessa consideração, entende-se o panorama atual como (anti)reformas, pois não dão continuidade ao encaminhamento das políticas anteriores, retrocedendo o avanço da democracia e da justiça social. Souza (2003) nos proporciona elementos para inquirir se as reformas educacionais estão voltadas para as mudanças radicais. Na visão desse autor, pode-se afirmar que aparentemente sim, todavia isto nem sempre ocorre:

[...] muitas vezes o objetivo da reforma é somente transformar ou romper com uma dada prática social, mas ao desconsiderar as formas pelas quais as escolas reagem ao recebimento das suas determinações, as reformas falham, mesmo que parcialmente. E ainda, e principalmente, **em alguns casos as reformas buscam mudar tudo para deixar tudo do mesmo jeito que estava...** (SOUZA, 2003, p. 27, grifo nosso).

Uma política pública é elaborada e colocada em ação por meio de uma reforma, possui intencionalidades, objetivos, público-alvo, mecanismos de financiamento e implementação. Ao tratar de uma política pública, sua elaboração deve essencialmente primar pelo debate público, sobretudo quando os objetivos deverão focar a sociedade e não os agentes privados. Contudo, defendemos que, no processo atual, o que está a ocorrer é um conjunto de medidas intermitentes que se configuram em (anti)reforma, pois destituiu o debate público de forma arbitrária, despreza a opinião de estudantes, de trabalhadores da educação e de especialistas da área.

Educação 2030 e a ODS4 para a Educação Infantil no Brasil

As organizações internacionais UNESCO, o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR organizaram o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015, para discutirem a agenda da educação no mundo nos próximos 15 anos. Compareceram ao evento mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado. Na ocasião aprovaram e decidiram adotar a Declaração de Incheon e suas premissas para a Agenda de Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação nos próximos 15 anos.

No documento ratificado no Fórum Mundial de Educação em 2015, intitulado Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4, encontramos registrada a proposta da “nova visão” para a educação. Ressaltam que “[...] essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade,

e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016, p. 7). A Declaração de Incheon, que constitui o compromisso da comunidade de educação em relação à Agenda Educação 2030 mundial, confiou à Unesco a função de liderar, coordenar e ser o ponto focal para a educação no âmbito da coordenação principal dos ODS.

No ODS 04 encontramos a Meta 4.2, que é específica para a agenda da primeira infância. Aliada ao reconhecimento de que a educação é elemento-chave para atingir o pleno emprego e a erradicação da pobreza, a meta expressa que: “Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos tenham acesso ao desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e **educação pré-primária**, de modo que estejam **preparados** para a educação primária” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2016, p. 20, grifo nosso)

Nessa meta identificamos dois aspectos que historicamente estiveram presentes na Educação Infantil e que os movimentos sociais e pesquisadores da área lutam arduamente para superar. Contudo, a orientação presente na agenda E2030 é de um retrocesso banal quando, primeiramente, apresenta uma concepção de educação infantil como etapa preparatória para fases posteriores de escolarização; no caso brasileiro, como preparo para o ensino fundamental. Essa concepção a ser superada esteve presente a partir da década de 1980, conforme já mencionado nesse texto, e vai contra os próprios princípios pedagógicos da educação infantil instituídos nas DCNEI (BRASIL, 2009a).

Um segundo aspecto refere-se à educação infantil como etapa para escolarização de crianças. Incide aqui a concepção de prática pedagógica centrada no excesso de atividades de escolarização que se caracteriza nos encaminhamentos precoces para a alfabetização. São as recorrentes propostas que se pautam nas

[...] perspectivas lineares e escolarizantes de trabalho com as crianças, com programas pautados em listas de atividades, que geralmente concebem a ideia de que, para aprender, as crianças devem primeiramente sentir, depois pensar e, finalmente, comunicar, sempre do mais fácil para o mais difícil e do individual para o coletivo. (CARVALHO; FOCCHI, 2017, p. 16).

A Agenda E2030 apresenta a sigla ECCE para a expressão Educação e o Cuidado na Primeira Infância,¹¹ que tece orientações pautadas em princípios a serem alcançados ao longo da vida. A expressão “ao longo da vida” tem sido recorrente nos documentos internacionais, constituindo-se no eixo norteador das políticas educacionais, nomeadamente a partir da década de 1990. Nos documentos internacionais, quando se referem a educação ao longo da vida, o sentido está no ajustamento e na adaptação do indivíduo. Sobre a análise do que concerne o conceito, Rodrigues (2008, p. 162) pondera que:

[...] a noção de educação ao longo da vida vai além das mudanças prescritas aos sistemas educacionais em seu conjunto; visa, acima de tudo, conformar uma relação dos sujeitos na história, almejando no horizonte deste projeto educacional um sujeito despolitizado, atomizado, sem qualquer capacidade organizativa e sem condições de pensar-se como sujeito coletivo, apenas ‘homens-massa’, na célebre expressão gramsciana. Estes se constituem, a nosso ver, os limites e possibilidades pensados para o percurso da vida do indivíduo sob a égide de tal projeto de educação.

A educação ao longo da vida, desde a inserção da criança na educação infantil, se expressa no binômio educar e cuidar, a partir de uma concepção da educação infantil como etapa preparatória, compensatória e assistencialista, focada no bem-estar, na nutrição e no cuidado:

A ECCE constrói os fundamentos para o aprendizado ao longo da vida, assim como apoia o bem-estar das crianças e o **preparo progressivo para o ingresso na escola primária** – transição importante e muitas vezes acompanhada por expectativas cada vez maiores do que as crianças deveriam saber ou conseguir fazer. ‘A

11 Early Childhood Care and Education (ECCE).

prontidão para a escola primária’ refere-se à conquista de marcos em diversos domínios, inclusive *status* de saúde e nutrição adequadas e desenvolvimento linguístico, cognitivo, social e emocional apropriado para a idade. Para que isso seja alcançado, é importante que todas as crianças tenham acesso a um desenvolvimento educacional na primeira infância holístico e de qualidade, bem como a cuidados e educação para todas as idades. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015, p. 39, grifo nosso).

O enunciado expressa que é importante que “[...] **todas** as crianças tenham acesso a um desenvolvimento educacional na primeira infância” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015, p. 39, grifo nosso), todavia, a própria recomendação se contradiz ao defender que a oferta da educação à primeira infância deve ser incentivada para “[...] **pelo menos um ano** de educação pré-primária, gratuita, compulsória e de qualidade [...]” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015, p. 39, grifo nosso).

Outro aspecto preocupante é o conteúdo dos enunciados que focalizam as ações na educação infantil efetuadas em grupos marginalizados. Em pleno século XXI permanece a ideia no âmbito internacional de que a escolarização de crianças na educação infantil deve promover o desenvolvimento da nação. Tal qual analisamos no início do século XX, ainda está presente a raiz histórica da infância como problema social

e conserva-se a concepção da infância como um valor econômico para o desenvolvimento da nação, como campo de formação para o capital humano:

A ECCE constrói as **competências e as habilidades** que capacitam as pessoas a aprender ao longo da vida e a ganhar sua subsistência. Investimentos em crianças pequenas, **principalmente as de grupos marginalizados**, produzem os maiores impactos a longo prazo em termos de resultados educacionais e de desenvolvimento. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 2015, p. 38, grifo nosso).

Fica evidente a concepção de uma intencionalidade laboral atribuída à educação dos bebês e crianças na educação infantil por meio de uma relação na escala estritamente econômica com o trabalho e com a ordem e civilidade da nação, já se anunciando para a potencialização da qualificação profissional e o desenvolvimento produtivo via resultados educacionais. O trabalho, nesta concepção assentada em competências e habilidades no currículo para a educação infantil, traduz exatamente o modelo de uma organização produtiva flexível que visa modelar a criança ainda pequena de acordo com as necessidades do desenvolvimento capitalista (PUZIOL; MOREIRA, 2009).

A partir das recomendações, o Documento da Agenda E2030 expõe algumas estratégias para alcançar a meta 4.2 do ODS4. Com as análises dos enunciados identificamos as categorias políticas, apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Categorias políticas para a educação infantil presentes nos enunciados da Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4.

| Categoria | Enunciado | Página |
|-----------------------------|---|--------|
| Ausência de Universalização | Instituir políticas e leis integradas e inclusivas que garantam a oferta de pelo menos um ano de educação pré-primária compulsória e de qualidade, com especial atenção em alcançar as crianças mais pobres e desfavorecidas por meio de serviços de ECCE. Isso inclui avaliações de políticas e programas de ECCE para melhorar sua qualidade. | 39 |
| Qualidade | | |
| Focalização na pobreza | | |
| Avaliação | | |

| | | |
|---|---|---------|
| Multissetorialidade e Intersectorialidade | Instituir políticas e estratégias multissetoriais de ECCE, apoiadas pela coordenação entre ministérios responsáveis por nutrição, saúde, proteção social e infantil, água/saneamento, justiça e educação, além de garantir recursos adequados para sua implementação. | 39 |
| Profissionalização do pessoal | Elaborar políticas, estratégias e planos de ação claros para a profissionalização do pessoal de ECCE, para aprimorar e monitorar seu desenvolvimento profissional, seu <i>status</i> e suas condições de trabalho. | 39 |
| Ausência da denominação de professor | | |
| Qualidade | Conceber e implementar programas, serviços e infraestrutura de qualidade , para a primeira infância, que sejam também inclusivos , acessíveis e integrados e abrangem necessidades de saúde, nutrição, proteção e educação, principalmente para crianças com deficiências, e o apoio a famílias como os responsáveis pelos primeiros cuidados das crianças. | 39 e 40 |
| Inclusão | | |

Fonte: Elaborado pela autora baseando-se em Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2015, p. 39-40, grifo nosso).

Nos dias 24 e 25 de janeiro de 2017, a Unesco promoveu a Reunião da Cúpula dos ministros de educação latino-americanos e caribenhos, em Buenos Aires. O ex-Ministro da Educação Mendonça Filho¹² (DEM) esteve presente na ocasião e apresentou um panorama das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017). A Organização ressaltou os avanços e problemas das políticas educacionais desenvolvidas na última década e orientou para as formas de atingir os objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

A Reunião teve como tema E2030: Educação e habilidades do século 21, e foi a primeira reunião de cúpula regional para tratar do objetivo número 4 da Agenda 2030. Durante a reunião, discutiu-se sobre os objetivos globais e sobre

o relatório Educação 2030 – Diretrizes para a Ação, aprovado pela comunidade internacional em novembro de 2015 no Fórum Mundial da Educação, já mencionado anteriormente em nossas análises. Destacou-se que o documento oferece, aos governos e parceiros, diretrizes para transformar compromissos em ações. Ao final das discussões da reunião, lançou-se a Declaração de Buenos Aires, a qual a Unesco afirma que representa a visão regional para a educação até 2030 e norteará as estratégias e programas no âmbito nacional dos países signatários (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017).

No âmbito da Educação Infantil, identificamos a categorização política na Declaração de Buenos Aires (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2017), apresentada no Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias políticas para a educação infantil presentes nos enunciados da Declaração de Buenos Aires para a educação infantil.

| Categoria | Enunciado | Página |
|--------------------|---|--------|
| Etapa Preparatória | De aquí a 2030, velar por que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y a una enseñanza preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria. | 6 |

¹² Exerceu o cargo de Ministro da Educação no período de 12 de maio de 2016 a 6 de abril de 2018.

| | | |
|------------------------|---|---|
| Focalização na pobreza | Reafirmamos el compromiso de continuar avanzando en la expansión de los programas de atención y educación de la primera infancia, priorizando aquellos grupos marginados y/o excluidos , a partir de una oferta de calidad que promueva el desarrollo integral de niños y niñas, con la participación activa de las familias y comunidades, y que se encuentre articulada interinstitucional e intersectorialmente , asegurando así el éxito escolar en los ciclos sucesivos. | 8 |
| Qualidade | | |
| Parcerias | | |
| Intersetorialidade | | |

Fonte: Elaborado pela autora baseando-se em Organização das Nações Unidas (2017, p. 6-8, grifo nosso).

Conclusão

Nas análises mediadas retomamos uma breve contextualização histórica acerca de praticamente 200 anos de história da educação infantil no Brasil. Ao discorrer sobre o surgimento das primeiras instituições para as crianças pequenas e ao abordarmos uma explanação das políticas recomendadas no período atual (2015 a 2017), visualizamos que ainda defendemos o óbvio e lutamos pela universalização e pela qualidade, para que a educação infantil alcance a todos e a todas as crianças.

As recomendações internacionais da Unesco e agências parceiras presentes na Agenda E2030 aos países da América Latina e o Caribe nos mostram que as políticas para a educação infantil são orientadas para a focalização na pobreza, para um atendimento prioritário aos marginalizados e excluídos. Defendem que a educação infantil deve ser uma etapa preparatória para o ensino fundamental. Nesse sentido, foi possível identificar a seguinte categorização política nos documentos internacionais analisados: Ausência de Universalização, Qualidade, Focalização na Pobreza, Avaliação, Multissetorialidade e Intersetorialidade, Parcerias, Profissionalização do Pessoal e Ausência da Denominação da Função de Professor.

Essas recomendações de maneira alguma propiciarão a qualidade que se almeja, pois se percebe também uma política que descaracteriza o professor na educação infantil, uma vez que a Agenda E2030 se ausenta em apresentar a palavra “professor” na meta 4.2 do ODS4

e se refere de forma abrangente e genérica à “profissionalização de pessoal”. Cabe aqui o entendimento da presença daquele velho dilema de retomada das políticas retrógradas que consideram que para educar e cuidar das crianças não há necessidade de ser um professor – o profissional com formação pedagógica –, mas qualquer pessoal que faz parte do quadro de funcionários, até mesmo sem a formação pedagógica específica.

As parcerias por meio de políticas multissetoriais e intersetorias são recomendações recorrentes. E também expressam a velha política e gestão que não trouxe profícuos resultados no contexto brasileiro. Desde a origem das instituições infantis no Brasil, cabia aos setores da assistência social, das entidades religiosas e da filantropia o atendimento nas instituições infantis. A expansão dessas instituições, o crescimento de creches e centros de educação infantil no país e a responsabilidade exclusiva do sistema de ensino municipal trouxeram avanços nos quesitos ampliação e organização pedagógica, mas sempre aliando aos mecanismos políticos de conveniamento, filantropia, parcerias com escolas comunitárias, confessionais e privadas. Nota-se, gradativamente, uma tendência crescente de terceirização do atendimento, que se agrava no contexto atual com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95 (BRASIL, 2016a), que instituiu o teto de gastos, congelando por 20 anos os investimentos no setor da educação e saúde.

Outra forma de intersectorialidade são as retomadas de ações pautadas no assistencialismo. Um exemplo dessa ação é o atual Programa Criança Feliz, lançado no início do mandato de Michel Temer. As ações deste programa se assentam no desenvolvimento de políticas intersectoriais sendo planejadas e acordadas por meio de diversas parcerias de responsabilidades divididas com os setores tanto público como privado, correspondendo ao que a própria diretriz de inter e multisectorialidade que a Unesco recomenda para o alcance do desenvolvimento sustentável e com o intuito de cumprir com a Meta 4.2. Braz e Moreira (2018) ressaltam que há uma atenção para outra questão, que é a presença de uma visão holística como embasamento, mas que na prática acaba por vincular-se ao assistencialismo e à concepção de prontidão/preparação para a escolarização se caracterizando como retrógrado (ARELARO, 2018) e destoando da política nacional para a educação infantil.

Ao encerrar este texto, a convicção que se tem é que caminhamos para uma manutenção de propostas conservadoras e ultrapassadas para a Educação Infantil. Preocupa-nos o resultado da implementação da agenda E2030 e do ODS4 em sua meta 4.2, centrada nas categorizações anunciadas aqui, pois, diante do exposto, não se vislumbra a universalização da educação infantil para todos os bebês e crianças, instituída na meta 01 do atual PNE; não há uma política recomendada para a valorização do profissional professor nessa etapa educativa. O que nos leva a crer que não estamos a reformar a educação infantil, mas a (anti)reformular. Sigamos convencidos que a luta alargou.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. Pesquisa e extensão em políticas públicas na Educação Infantil. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPeD, 25., 2002, Caxambú, MG. **Anais...** Caxambú, NG: ANPeD, 2002. GT 7, Educação Infantil. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/Icbeu_anais/anais/educacao/politicaspUBLICAS.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. Avaliação das políticas de educação infantil no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista Zero-a-seis**, v. 19, n. 36, p. 206-222, jul./dez. 2018.
- ANTUNES, R. Da educação utilitária fordista à multifuncionalidade liofilizada. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPeD, 38., 2017, São Luis. **Anais...** São Luis: UFMA, 2017. Gt 11, Política da Educação Superior. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=14>. Acesso em: 14 jun. 2018.
- BITTENCOURT, Jane. **A Base Nacional Comum Curricular: uma análise a partir do ciclo de políticas**. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2017.
- BOGATSCHOV, Darlene Novacov; MOREIRA, Jani Alves da Silva. **Políticas educacionais para o atendimento à infância no Brasil: do assistencialismo à indissociabilidade entre cuidar-educar**. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_.../hWvZXIMc.doc>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.
- _____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n.º 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.
- _____. **Ministério da Educação. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1998. Vol. I, II e III.**

_____. **Ministério da Educação. Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias.** Brasília, DF, 2006a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF, 2006b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil.** Brasília, DF, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil.** Brasília, DF, 2006d.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5**, de 17 de dezembro de 2009.

Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009a. Disponível em: <www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pd>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de dezembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, DF, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Ministério da Educação. Orientações sobre convênios entre secretarias municipais de educação e instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos para a oferta de educação infantil.** Brasília, DF, 2009c.

_____. **Ministério da Educação. Critérios para um atendimento em creches que respeitem os direitos fundamentais das crianças.** Brasília, DF, 2009d.

_____. **Ministério da Educação. Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Brasília, DF, 2009e.

_____. **Ministério da Educação. O Monitoramento do uso dos indicadores da qualidade na educação infantil.** Brasília, DF, 2011.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 17 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005>.

[htm](#)>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Emenda Constitucional n.º 95**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. 2016a.

_____. **Lei n.º 13.306**, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13306.htm>. Acesso em: 17 de set. 2018.

BRAZ, Nádia Maria Qualio; MOREIRA, Jani Alves da Silva. **O Programa Criança Feliz e sua relação com o direito à educação infantil**. 2018. Relatório de Pesquisa do Programa de Iniciação Científica, Maringá, PR, 2018.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCCHI, Paulo Sergio. A pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 30, n. 100, p. 15-19, set./dez. 2017.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1986.

CURY, Carlos Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DÁVILLA, Jerry. **Eugenia, educação e políticas públicas no Brasil**: entrevista ao *Blog de HCS-Manguinhos*. 2015. Disponível em: <<http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/eugenia-educacao-e-politicas-publicas-no-brasil/>>. Acesso em: 17 set. 2018.

DIMOND, Larry. Facing up to the democratic recession. **Journal of Democracy**, v. 26, n. 1, p. 141-155, jan. 2015.

FUNDAÇÃO ULYSSES GUIMARÃES. **Uma ponte para o futuro**. Brasília, DF, 2015.

GOHN, Maria da Glória. Lutas e movimentos pela educação no Brasil a partir de 1970. **Eccos – Revista Científica**, v. 2, n. 1, p. 23-38, jan./jun. 2009.

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 3. ed. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 5-18, maio/ago.2000.

LEVITSKY, Steven; ZIBLATT, Daniel. **Como as democracias morrem**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Tradução José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. **Encontro realizado pela Unesco na Argentina promove debate voltado à educação inclusiva**. 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/44411-encontro-realizado-pela-unesco-na-argentina-promove-debate-voltado-a-educacao-inclusiva>>. Acesso em: 18 set. 2018.

MOREIRA, J. A. da S. **Políticas de financiamento e gestão da educação básica (1990-2010)**: os casos Brasil e Portugal. Maringá, PR: Eduem, 2015.

_____. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Revista Germinal**, v. 10, n. 2, p. 199-213, 2018. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355/16674>>. Acesso em: 24 set. 2018.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; LARA, Angela Mara de Barros. **Políticas públicas para a educação infantil no Brasil (1990-2001)**. Maringá: Eduem, 2012.

MOVIMENTO INTERFÓRUMS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO BRASIL – MIEIB. **Carta compromisso do MIEIB**. Manaus, 2018. Disponível em: <<http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2018/08/XXXIV-Encontro-Nacional-Carta-VF-29.08.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. A creche no Brasil: mapeamento de uma trajetória. **Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 43-52, jan./jun. 1988. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33402>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **ODS4. Educação de qualidade**. 2018. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/ods4/>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **UNESCO promove cúpula em Buenos Aires sobre futuro da educação na América Latina e Caribe**. 2017a. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/unesco-promove-cupula-em>>

[buenos-aires-sobre-futuro-da-educacao-na-america-latina-e-caribe/](#)>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. **Conheça os novos 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU.** 2017b. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/>>. Acesso em: 17 mar. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

_____. **Declaração de Incheon.** Incheon, 2015.

_____. **Declaración de Buenos Aires:** Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. 2017.

_____. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

PUZIOL, Jeinni Pereira; MOREIRA, Jani Alves da Silva. Capital humano e educação sob a perspectiva da UNESCO no Brasil. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS: HISTEDBR, 8., 2009, Campinas, SP. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/p3bVDis.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

RIZZINI, Irene. **O século perdido:** raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil. Rio

de Janeiro: Petrobrás-BR/Ministério da Cultura/USU/ Editora Universitária Amais, 1997.

RODRIGUES, Marilda Merênci. **Educação ao longo da vida:** a eterna obsolescência humana. 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2008.

ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Creche.** São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção Temas em Destaque).

SAVIANI, D. A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação. In: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane Santana, LUCENA, Lurdes (Org.). **A crise da democracia brasileira.** Uberlândia, MG: Navegando, 2017. p. 215-232.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; LARA, Angela Mara de Barros (Org.). **Políticas para a educação:** análises e apontamentos. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-38.

SOUZA, A. R. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. **Educar,** Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003.

_____. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa,** v. 1, n. 1, p. 75-89, ene./jun. 2016.

*Recebido em: 05/01/2019
Aprovado em: 15/03/2019*

DESFILES, RAINHAS E DANÇA: MANIFESTAÇÕES NEGRAS COMO ESPAÇO DE REIVINDICAÇÕES E AFIRMAÇÃO

*Raphael Rodrigues Vieira Filho (UNEB)**

RESUMO

Nas últimas décadas, as manifestações populares vêm se fortalecendo no âmbito social e, também, como campo de pesquisas acadêmicas, principalmente na área de Ciências Humanas. O campo da Educação tem se interessado e produzido pesquisas envolvendo manifestações populares, e muitos pesquisadores têm utilizado pensadores pós-coloniais como base dos trabalhos. Esse texto se insere nesta linha, procurando analisar manifestações culturais negras como espaço de crítica social, reivindicação e afirmação negra. As fontes utilizadas foram colhidas de jornais diários e bibliografia de época sobre Salvador, BA, do final do século XIX até a metade do XX. Os dados e informações foram organizados com base nas fichas de leitura e transcrições, e foram analisados seguindo a metodologia de análise documental. As manifestações culturais negras trazem em seu bojo aspectos de uma tradição seletiva, mas também aspectos incorporados ou adaptados, promovendo uma intrincada rede de signos. Percebemos, nas reivindicações, indicadores de um confronto com as autoridades e elites ao longo do tempo, além da construção e fortalecimento de ser negro. Este artigo é a primeira sistematização de dados de uma pesquisa sobre manifestações culturais em Salvador e aponta para a importância de ampliarmos os dados para as várias formas de transmissão de conhecimentos dessas manifestações, podendo assim contribuir com dados para pesquisas nas mais diversas áreas do conhecimento.

Palavras-chave: Manifestações culturais. Resistência. Negros. Carnaval.

ABSTRACT

PARADES, QUEENS AND DANCE: BLACK MANIFESTATIONS AS A SPACE OF REIVINDICATION AND AFFIRMATION

In the last decades the popular manifestations have been strengthening in the social scope and also as a field of academic research mainly in the areas of Human Sciences, in addition, many of the researchers dedicated to the subject are linked to these manifestations and often use thinkers the basis of the work.

* Doutor em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pós-doutor em História e Política pela Università di Padova, Itália. Professor Titular Pleno do Departamento de Educação (DEDC) Campus I Salvador, Professor do Programa Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) e Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos, Povos Indígenas e Culturas Negras (PPGEAFIN) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). E-mail: raphafilho@gmail.com

This text is inserted in this line, it tries to analyze black cultural manifestations as space of social critique, claim and black affirmation. The sources of research are news from daily newspapers and period bibliography. Content analysis and contextualisation were used. Black cultural manifestations bring in their aspects aspects of a selective tradition, but also incorporated or adapted aspects promoting an intricate network of signs. We perceive, in the claims, indicators of a confrontation with the authorities and elites over time, as well as the construction and strengthening of being black.

Keywords: Cultural manifestations. Resistance. Blacks. Carnival.

RESUMEN

DESFILES, REINAS Y DANZA: MANIFESTACIONES NEGRAS COMO ESPACIO DE RECLAMACIONES Y AFIRMACIÓN

En las últimas décadas, las manifestaciones populares se vienen fortaleciendo en el ámbito social y, también, como campo de investigaciones académicas, principalmente en el área de Ciencias Humanas. El campo de la Educación se ha interesado y producido investigaciones que involucran manifestaciones populares y muchos investigadores han utilizado pensadores postcoloniales como base de los trabajos. Este texto se inserta en esta línea, buscando analizar manifestaciones culturales negras como espacio de crítica social, reivindicación y afirmación negra. Las fuentes utilizadas fueron recolectadas de periódicos diarios y bibliografía de época sobre Salvador, BA, desde el final del siglo XIX hasta la mitad del XX. Los datos e informaciones se organizaron sobre la base de las fichas de lectura y transcripciones, y se analizaron siguiendo la metodología de análisis documental. Las manifestaciones culturales negras traen en su seno aspectos de una tradición selectiva, pero también aspectos incorporados o adaptados, promoviendo una intrincada red de signos. En las reivindicaciones, percibimos indicadores de un enfrentamiento con las autoridades y elites a lo largo del tiempo, además de la construcción y fortalecimiento de ser negro. Este artículo es la primera sistematización de datos de una investigación sobre manifestaciones culturales en Salvador y apunta a la importancia de ampliar los datos para las diversas formas de transmisión de conocimientos de esas manifestaciones, pudiendo así contribuir con datos para investigaciones en las más diversas áreas del conocimiento.

Palabras clave: Manifestaciones culturales. Salvador. Resistencia. Negro. Carnaval.

Introdução

Nas últimas décadas as manifestações populares vêm se fortalecendo não só como atividades lúdicas de jovens e adultos, mas também como um campo fértil de pesquisas acadêmicas de todas as áreas. Antropólogos, sociólogos, linguistas e educadores têm se apropriado das festas populares, seus temas

e organizações como objetos de estudos. Os estudos passam a fugir da folclorização e descrição realizada por pessoas externas a manifestações e expressões culturais e passam a ser narradas, lidas, historicizadas e analisadas de dentro, ou pelo menos com um olhar mais próximo e propício.

Beneficiada pelas propostas metodológicas e historiográficas da Nova História Cultural e trazendo trabalhos com foco em locais antes deixados de lado, e parcelas da população sem voz e visibilidade, essa nova forma de ver os objetos de estudos e os teóricos utilizados como base criticam os cânones eurocêntricos e os valores instituídos na Academia de distanciamento – garantidor do rigor científico – e bases teóricas construídas para análises de conjunturas eurocêntricas.

Questões como gênero, raça, etnicidade, religiosidade, identidade, entre outras, passam a ser tema central na construção de objetos de pesquisa. Talvez impulsionados pela máxima: “Toda história é ‘história contemporânea’ [...]”, elaboração de Edward Hallett Carr (1982 p. 21), com base na leitura de Benedetto Croce, assim os temas escolhidos pelos pesquisadores estão sempre contaminados pelo seu tempo, expressando suas preocupações e o contexto do agora.

O trabalho do historiador e a colaboração com outras áreas de conhecimento

O trabalho do historiador, dessa forma, “[...] consiste essencialmente em ver o passado através dos olhos do presente e à luz de seus problemas [...]” (CARR, 1982 p. 22). Permeados pelas discussões de inclusão e dos movimentos questionadores do eurocentrismo – alguns desses autores identificados com o pós-colonialismo –, e muitas vezes militantes desses movimentos, novos pesquisadores trazem problemas antes não tocados pela História das manifestações culturais.

E nós, das Ciências Humanas e pesquisadores “[...] da cultura popular, devemos sempre começar por aqui: com o duplo interesse da cultura popular, o duplo movimento de conter e resistir, que inevitavelmente se situa em seu interior.” (HALL, 2003, p. 249).

Afinal, como afirma Homi K. Bhabha (1998, p. 240), “[...] toda uma gama de teorias críticas

contemporâneas sugere que é com aqueles que sofreram o sentenciamento da história – subjugação, dominação, diáspora, deslocamento – que aprendemos nossas lições mais duradouras de vida e pensamento.” Assim os sujeitos pós-modernos (HALL, 2006) são contemplados.

O Carnaval é propalado como uma das festas mais comemoradas em todo o ocidente, incluindo os lugares que tiveram a experiência de sua colonização europeia. Em várias partes do mundo a indústria do turismo utiliza como atrativo as diversas e variadas formas de comemorar o Rei Momo. Na Bahia, desde pelo menos 1911, em Salvador, e depois transferido para outras partes do interior e até mesmo para fora do estado, também temos as Micaretas – ou Carnaval fora de época – em dias posteriores ou até anteriores ao Carnaval.

No senso comum, até em textos de alguns acadêmicos mais antigos, as festas momescas são divulgadas como as verdadeiras festas populares e democráticas, porém em diversas oportunidades na história dessas festas vemos as elites tentando apropriar-se dos principais elementos populares em seus divertimentos e expulsar das ruas os grupos populares não enquadrados nos moldes desejados pelos organizadores e financiadores das festas, as elites sempre pensando em valorizar o momento das festas e reservá-lo para aqueles que podem pagar por ela.

As festas momescas nos últimos anos têm atraído multidões. Os pequenos blocos ganham as ruas de cidades onde ou não existiam, ou eram negligenciados pelas autoridades. Em cidades com São Paulo e Rio de Janeiro, que em passado recente só eram importantes para a grande imprensa as Escolas de Samba, agora revivem os tempos do Blocos de Rua, contentando todos os gostos musicais. Festas contidas entre arquibancadas, ou em cidades menores sem uma grande tradição, tornaram-se objeto de atração turística, gerando renda e riqueza, ganham os espaços da rua em ciclo colorido, maravilhando espectadores presentes e on-line (BUENO, 2006).

As manifestações festivas dedicadas a Momo têm sua origem bastante controversa e as diversas argumentações sobre legitimidade e origem transformam as discussões em ponto de honra. Muitos estudiosos afirmam serem festas populares europeias introduzidas talvez no século XI; esta versão leva essas brincadeiras ao status de mais antigas da cultura ocidental e, também, com o mais longo histórico de ocorrências no tempo. Alguns estudos ligam as brincadeiras carnavalescas à tradição cristã – sem descartar as reminiscências de festas de colheitas comemoradas desde o continente africano com os egípcios, passando pelos Festivais em homenagem a Baco, as saturnais e lupercais –, enquanto outros procuram analisar a festa como uma expressão cultural com contornos e dinâmicas próprias, analisando cada festa como um fenômeno único encerrado nele mesmo, embora com historicidade e longevidade inegáveis (SOIHET, 1999).

Dois detalhes chamam atenção e ligam as festas momescas da atualidade à pós-modernidade:

- a) a cobertura midiática das festas carnavalescas – emissoras de televisão e rádio dedicam várias horas de transmissão ao vivo das festas; além de algumas manterem programas dedicados à música, dança e fomentadores das festas, jornais diários e revistas também contribuem com essa cobertura;
- b) um dos mais fortes traços da pós-modernidade é a transformação em mercadoria do que antes fazia parte do cotidiano. Portanto, a transformação das festas momescas retroalimentam a midialização e esse fenômeno valoriza cada vez mais alguns lugares que promovem as festas como atração turística, gerando lucros. Tudo se interliga, se mistura e se complementa, outra característica da pós-modernidade: nada é simples e tudo está interligado (SANTOS, 1986).

As manifestações festivas das populações negras – com músicas, danças e as algazaras pertinentes – tinham como espaço tradicional os átrios das Igrejas Católicas nos dias de festas religiosas, de onde foram expulsas, em meados do século XIX, com a romanização promovida

pela Igreja Católica (VERGER, 1980). Com isso as manifestações de cunho mais teatral e solene, em algumas partes do Brasil, ficaram restritas ao Carnaval e ao chamado ciclo de Reis – período entre a Ascensão e a Festa de Cristo Rei. Para as mais barulhentas e libidinosas, as restrições foram maiores, sobrando somente os períodos das festas Momescas para essas expressões festivas.

Desde o final do século XIX, as elites dirigentes tentaram sem êxito extirpá-las das ruas também nos dias de carnaval, gerando diversas formas de resistência e transformando as festas dedicadas a Momo em local de confronto e reivindicação de espaço e de outras propostas para a vivência na cidade. Nossas pesquisas são uma forma de tornar público as várias maneiras, utilizadas desde o século XIX pelas populações negras, de manifestar seus pensamentos, informar suas intenções e fazer suas reivindicações em um dos únicos espaços possíveis para isso: as festas dedicadas ao Rei Momo.

Identificamos, nesta fase da pesquisa sobre os processos de construção e propagação de conhecimento em manifestações culturais, uma importante transmissão de aprendizagens nessas brincadeiras ligadas à tradição – como processo de conservação, difusão de memórias e valorização de aspectos caros para as comunidades negras –, mas também de processos de apropriação do novo: formas de brincar, novas estéticas, novos materiais utilizados na elaboração de alegorias, novas informações difundidas, novas formas de educar e multiplicar conhecimentos. Portanto, este texto é a sistematização de informações importantes, mas que não se esgota aqui, ficando uma segunda fase da pesquisa dedicada somente aos processos formativos e de transmissão do conhecimento, que agora não podemos explorar.

Utilizamos neste trabalho informações retiradas de notas e reportagens presentes em jornais diários e bibliografia de época sobre Salvador (BA), do final do século XIX até a metade do século XX. Os dados e informações

foram organizados com base nas fichas de leitura e transcrições, e foram sistematizados e analisados seguindo a metodologia de análise documental.

Festas populares e carnaval: algumas notas históricas

Olga Rodrigues de Moraes von Simson (1981), preocupada em desmistificar a ideia, reinante na historiografia, de que o carnaval brasileiro sempre foi uma festa popular e democrática, retomou as pesquisas históricas sobre o tema em diversos trabalhos. Utilizando informações colhidas em suas pesquisas e em trabalhos de colegas, estabeleceu três grandes fases para a história do carnaval brasileiro:

- a) Da época colonial até 1850 – Período do carnaval de estilo lusitano, com predominância do entrudo em todas as principais cidades brasileiras;
- b) De 1850 a 1920 – Período do Carnaval Veneziano ou Burguês. Sua principal característica eram os desfiles das grandes sociedades, fundadas geralmente por rapazes da elite. Primeiro faziam os bailes de máscaras e depois os préstitos com ricos trajes e em carruagens ricamente decoradas. Nessa fase também aconteceu o declínio do entrudo, taxado de brincadeira incompatível com as cidades civilizadas. As camadas populares limitavam-se a assistir aos desfiles das grandes sociedades, num primeiro momento, e, mais para o final do período, buscavam nas suas tradições forjar divertimentos alternativos;
- c) De 1920 aos nossos dias – Período de Afirmação do Carnaval Popular, tendo como principal característica os desfiles das escolas de samba. Segundo essa autora, a afirmação do carnaval popular ocorreu graças aos embates das camadas populares com as dirigentes, que só mediante algumas imposições e restrições admitiram-nas em seu espaço “civilizado”; desta forma as manifestações lúdicas populares fizeram várias concessões e tiveram que se “[...] dobrar a uma regulamentação estrita e à transformação de sua manifestação lúdica numa mercadoria passível de ser comercializada.” (SIMSON, 1981, p. 305).

Pelas pesquisas realizadas é possível afirmar que em todas essas fases as populações negras estiveram presentes, fizeram parte das festas e procuraram transformar suas condições de vida introduzindo solicitações ou críticas em suas manifestações festivas. Vejamos alguns desses momentos.

A famosa *Scene De Carnaval*, produzida por Jean B. Debret (1972, p. 33), retrata as brincadeiras típicas da primeira fase do carnaval com predominância do Entrudo. É possível ver uma mulher negra ganhadeira sendo pintada por um rapaz negro, ambos eram molhados por um menino. Observa-se também uma vendedora de laranjinhas, objeto feito de cera contendo líquidos diversos no seu interior, um comprador desses objetos, e também é possível observar outras pessoas negras escondidas da sanha dos brincantes.

Debret (1972) também retratou a desigualdade no homem que tenta pintar a mulher ganhadeira com um sorriso no rosto, e ela, assustada, equilibrando sua mercadoria na cabeça para evitar o prejuízo da Quebra da Guia¹ e ainda tentando se desvencilhar do agressor. Um outro homem, em uma das portas do estabelecimento, está com uma laranjinha em posição de arremesso na direção da mesma mulher que já está sendo agredida. Ficamos com a impressão de que mais importante que manter o rosto limpo é não perder a mercadoria, que garantia o sustento, ou com o prejuízo não ter o dinheiro de pagamento do dia ao seu senhor ou senhora.

Outro ponto importante é observar os processos de transmissão dos conhecimentos postos na Cena do Carnaval: um menino vende alguma coisa na porta do estabelecimento e outro já está brincando com um espirrador. Todavia, por outras fontes é possível questionar Debret; talvez ele tenha pintado muito mais do que realmente acontecia. Aos negros “[...]”

1 É como se diz, no mercado informal, quando um vendedor perde sua mercadoria e assim fica sem condições de sobrevivência. É uma analogia às religiões afro-brasileiras, quando o adepto perde a proteção no momento em que o colar de seu Santo é quebrado.

cabia abastecer seus senhores com a água e a fabricação de ‘laranjinhas’, ou ser a principal vítima dos filhos das elites nas ruas. Eles também brincavam molhando as escravas nas alamedas e perto das fontes.” (VIEIRA FILHO, 1997, p. 39).

Outra possibilidade para as populações negras nesse período eram os batuques e as rodas de samba. Esses divertimentos aconteciam em diversos espaços de Salvador pelo menos desde o século XVIII. Eles eram classificados pelas elites de acordo com a origem étnica dos seus participantes, e eram mais ou menos permitidos de acordo com essa classificação (SANTOS, 1997).

Os questionamentos sobre o lugar e período de festejar, assim como as estratégias para burlar as proibições dos párocos nas festas religiosas, talvez seja o primeiro embate enfrentado pelos grupos negros organizadores de manifestações festivas. Em muitas festas de Santos e Irmandades os batuques e sambas resistiram e foram absorvidos nas comemorações oficiais, ludibriando os preceitos da romanização. No final do século XX, com a introdução de modificações formais nas celebrações de missas e outras atividades da Igreja Católica, as manifestações lúdicas negras voltam com força e são revalorizadas (SANTOS FILHO, 2012).

Voltando às celebrações das festividades dedicadas ao Rei Momo, os documentos trouxeram informações preciosas sobre outras formas de reivindicação bastante expressivas e explícitas acontecidas na segunda fase apontada por Olga Von Simson. Trata-se da solicitação de indenização presente no primeiro item do Manifesto Carnavalesco do Clube Uniformizado Negro Embaixada Africana, publicado no Jornal Correio de Notícias de 27 de fevereiro de 1897: “[...] 1º Instituir sobre o Estado Federado da Bahia o Mucamo de 592185071824197012709 2160257363280 de jardos de algodão riscado, como indenização pelos africanos mortos no mesmo estado, por ocasião do movimento alcunhado de levantamento de malês” (MANIFESTO..., 1897, p. 2).

O manifesto, assim como os demais itens do desfile, foi copiado do programa entregue pelo próprio clube aos jornais, portanto refletem as atitudes do clube, ou pelo menos de seus dirigentes e principais fomentadores. Então nossa primeira chave de leitura e análise parte do próprio nome do grupo: Embaixada Africana. A tradicional forma de préstitos afro-brasileiros representando embaixadas, ou o encontro de cristãos com outras de mouros, é no manifesto recordada.

A apropriação de elementos tradicionais para a formação de uma nova manifestação foi assim comentada por Raymond Williams (1978, p. 118):

O que temos de ver não é apenas uma tradição, mas uma tradição seletiva: uma versão intencionalmente seletiva de um passado modelador e de um presente pré-moldado, que se torna poderosamente operativo no processo de definição e identificação social e cultural.

Reisados, Maracatus, Taieiras, Cacumbi, Ticumbi, Marujadas, Congadas e outras representações lúdicas apresentam elementos muito parecidos em sua organização festiva. Contudo, as tradições se misturam, se complementam e se ressignificam. Assim, elementos centrais em uma manifestação aparecem como secundários ou nem mesmo são citados em outras. As escolhas são históricas, seletivas e às vezes estéticas em cada uma das expressões e na mesma agremiação ao longo do tempo.

No Manifesto do Clube Embaixada Africana, diversos elementos são pinçados de vários locais, impérios e reinos africanos, dando um ar de diversidade e multiplicidade, citados no mesmo documento: a banda de música vestida com “[...] notavel costume algeriano [...] Guerreiros Reaes Cafres – Zulos [e] cavalgando animal alexandrino o embaixador Manikus, ladeado pelo Muata de T’Chiboco [...]” (MANIFESTO..., 1897, p. 2).

Os Guerreiros Cafres são conhecidos na literatura colonial como os mais belicosos e destemidos de toda a África. Eles resistiram tanto ao controle de sua região pelos bôeres

quanto pelos britânicos em sua expansão no sul do continente africano. Os bôeres eram descendentes de colonos calvinistas, na sua maioria holandeses, que ocuparam territórios ao longo do rio Vaal, que posteriormente se tornaria parte do Transvaal, um estado independente anexado pelos britânicos em 1877 que, em 1881, garante sua independência.

No momento do desfile do Embaixada Africana, a região era disputada nos campos diplomáticos, mas já havia sido travada uma primeira fase – de dezembro de 1880 a março de 1881 – do que ficou conhecido como Guerra do Bôeres, que em sua segunda fase durou de outubro de 1899 a maio de 1902.

Não encontramos nenhuma referência sobre o embaixador Manikus, mas parece que os organizadores do Embaixada Africana agora estão brincando com os leitores, pois Manikus pode ser uma forma corrompida de *manibus*, mão em latim. *Muata* é uma palavra iorubá e quer dizer primeiro, enquanto T'Chiboco é uma região de Lunda, Angola, visitada pelo celebre etnógrafo José Redinha (1953).

O Carnaval proporciona esses momentos de descontração, mas a brincadeira era para quem conhecia as referências. Guerreiros do sul da África, uma palavra iorubá e uma referência à região de Angola, tudo compondo um programa de desfile carnavalesco. Os brincantes da Embaixada Africana detinham um conhecimento panorâmico do continente africano que, com toda certeza, devia ter sido transmitido pelos mais velhos, que ficavam na retaguarda da brincadeira, mas na ponta de lança da sabedoria.

Segundo as estatísticas de Nina Rodrigues (1988, p. 109), Salvador contava com cerca de 2000 africanos em 1896; o número é pequeno, mas não desprezível. Esses homens e mulheres devem ter transmitido seus conhecimentos e experiências para os mais jovens, além disso, muitos desses negros tiveram acesso à educação formal e podem ter contribuído de alguma forma para a transmissão dos conhecimentos necessários para formular o roteiro do Embaixada Africana.

Mostrar uma erudição sobre si, falando de coisas conhecidas somente pela comunidade de africanos e seus descendentes, também era uma maneira de destacar uma ilustração enciclopédica sobre o continente e sobre o que se passava naquele momento na África. As informações podem ter chegado ao Porto de Salvador com os marinheiros que iam e vinham da África. Em pesquisa anterior, constatamos uma constante movimentação de navios em anos próximos ao desse desfile (VIEIRA FILHO, 1995).

O pedido de indenização pelos africanos mortos na Revolta dos Malês, ocorrida em 1835, e ainda por todos os prejuízos morais causados pelos açoites, recebidos pelos africanos, em praça pública, talvez seja a peça mais fácil na leitura e sem dúvida uma das mais intrigante do quebra-cabeça.

Os participantes dessa revolta foram castigados exemplarmente pelas elites soteropolitanas, alguns pagando com a própria vida, outros punidos com castigos menores, como açoites em praça pública, mas todos os negros habitantes de Salvador foram punidos, pois a partir dessa revolta ficaram proibidos todos os tipos de reuniões, inclusive as lúdicas, conforme podemos observar nas várias posturas publicadas depois de 1835 (SALVADOR, 1988).

O montante exorbitante da solicitação era uma forma de denunciar o elevado custo de vida, que com toda certeza era muito mais prejudicial aos negros soteropolitanos que para as elites. Também pode significar a indenização pelos outros aspectos da vida social das populações negras, que foi desorganizada com a repressão posterior à Revolta dos Malês. A proibição de reuniões afetava as formas de religiosidade, as brincadeiras, as convivências e as trocas de experiências e de informações, mas com toda certeza essas proibições foram burladas, é só ler as várias reedições das proibições para saber isso.

A Revolta dos Malês foi considerada pelos componentes do Embaixada Africana uma revolta justa; o injusto para eles foi a escravi-

zação dos africanos sem nenhuma base jurídica plausível. Consideravam a escravidão injusta, porque as raças eram iguais em sua inteligência e em seu potencial, desarticulando desse modo as teorias racistas que colocavam as raças negra e amarela como inferiores, portanto passíveis de escravidão; assim as ideias racistas eram combatidas no momento de sua maior influência sobre os intelectuais brasileiros.

Na Nota contendo o Programa do Clube Uniformizado Negro Embaixada Africana do Carnaval de 1898, publicado no Jornal de Notícias de 19 de fevereiro de 1898, lemos o seguinte:

[...] Como prova de que a civilização não é uma utopia no continente negro (como propalam os maldizentes) seguir-se-ha bem organizada Banda de Musica [...] **O Carro de Madre Pérola**. Possuidos do louvavel desejo de aniquilar os detractores do grande paiz de Cham, os mesmos africanos prepararam por suas proprias mãos o interior desse carro, podendo-se assim avaliar o gráo de adeantamento a que tem attingido **A Arte Africana**. (O CARNAVAL, 1898, p. 1, grifo do autor).

O combate às ideias preconceituosas era direto e franco. Sem subterfúgios, os organizadores do Clube Uniformizado Negro Embaixada Africana falavam francamente contra as ideias do racismo científico, mostrando nas festas de Momo ser possível fazer um desfile rivalizando com os grandes clubes da elite, preparando com as próprias mãos um carro utilizando todo o conhecimento dos artífices africanos e dos seus descendentes aqui instalados.

Os argumentos utilizados pelo programa do Embaixada são forjados a partir de referências europeias: o carro de madrepérola foi importado, somente seu acabamento final foi dado pelos africanos da Embaixada, mas com certeza foram utilizados modelos europeus nessa decoração. Outro aspecto dessa questão é o fato de o progresso material alcançado pela *belle époque* exercer um fascínio tal sobre outras civilizações, tornando-se uma referência de progresso desejável.

Os elementos europeus nos desfiles dos clubes uniformizados indicam também as conces-

sões e negociações simbólicas, utilizadas pelos grupos negros para preservarem muitas características africanas em seus préstitos. Dessa forma, eram utilizados elementos brancos para dar a aparência de desfiles europeus, enquanto eram preservados os instrumentos; os cantos, em línguas africanas; os ritmos; as vestes e outros elementos africanos e afro-brasileiros.

Essa preocupação em destacar a habilidade dos africanos para decorar o carro com o mesmo luxo e cuidado dos carros dos clubes uniformizados brancos, importados da Europa, teve a intenção de mostrar a capacidade para a civilização dos negros fomentadores dos desfiles do clube uniformizado negro. Também demonstram formas de transmissão de conhecimento e apuro de habilidades presentes na comunidade negra naquele momento.

Tudo indica que o Carnaval era a vitrine para mostrar os dons, os esmeros e caprichos dos negros. Essa exposição de talentos devia ser recompensada com a contratação desses artistas habilitados e experientes nas decorações estilo europeu para trabalhos posteriores aos momentos lúdicos para a população de forma geral, mas especialmente para as elites que estavam, neste momento, deixando as velhas casas do Pelourinho e adjacências para se instalar nos casarões da Vitória.

Temos ainda, nos manifestos dos grupos uniformizados negros, a tática de utilizar elementos de culturas florescentes na África, reconhecidas como adiantadas em progressos técnicos. As referências aos mouros, egípcios e etíopes são as mais utilizadas. Os primeiros dominaram a Península Ibérica por séculos, os segundos intrigam até hoje os estudiosos por suas técnicas avançadas de grandes construções e os últimos foram os mais resistentes às investidas do colonialismo europeu, fazendo frente às várias tentativas de invasão pelos italianos, no século XIX.

Foram as formas de combate ao racismo conservadas na documentação pesquisada, mesmo porque os periódicos eram o meio de comunicação privilegiado para a propaganda

do racismo naquele momento, e a principal tribuna dos intelectuais racistas, para expressarem suas ideias.

Outro elemento importante nessa forma de manifestação lúdica das populações negras são as críticas às formas como eram conduzidos os serviços públicos na cidade. Foi encontrada a transcrição de um telegrama no Correio de Notícias do dia 18 de fevereiro de 1898:

[...] Desejando os africanos aqui residentes dar uma prova de apreço a esses patricios, mandaram fabricar na França um lindo carro de madreperola para transportal-os, o qual, tendo chegado em agosto, ainda se acha na alfândega, graças á actividade desta repartição. (RECLAMAÇÕES, 1898, p. 2).

Os organizadores do Clube Uniformizado Negro Embaixada Africana criticam a forma como a alfândega da cidade funcionava e assim todo o serviço público era colocado em xeque. As críticas, ao longo do tempo, também recaem sobre o serviço de iluminação, de transportes, serviço de higiene e outros.

A desaprovação aos serviços públicos oferecidos à população chegou ao ponto de todos os clubes uniformizados utilizarem um carro só para críticas em seus desfiles. As autoridades não toleraram tamanha exposição e o Chefe de Polícia, incumbido pelos poderes públicos de autorizar os desfiles, proibiu primeiro os carros de críticas e, em meados da primeira década do século XX e até 1914, proibiu os clubes com motivos africanos (VIEIRA FILHO, 1995).

As proibições, de 1905 até 1914, podem ter sido causadas pela forma como eram vistas as populações negras, pelo grau de comprometimento com as facções liberais dos governantes e outras autoridades e o tipo de oposição feita pelos líderes e fomentadores dos Clubes Uniformizados Negros. A intolerância às manifestações negras nesse momento parece ter atingido seu mais alto grau, coincidindo com o último expurgo de radicais do liberalismo dos postos do Executivo e da política brasileira.

Nicolau Sevchenko (1983, p. 36-37) aponta essas crises políticas, desencadeadas com

a proclamação da República em 1889, e as posteriores, de 1891, 1893, 1897 e a última em 1904, como responsáveis pelas: “[...] deposições, exílios e deportações [...] tendendo a eliminar da cena política os grupos comprometidos com os anseios populares mais latentes e envolvidos nas correntes mais férvidas do republicanismo.”

Com as proibições das exhibições de desfiles negros, os grandes clubes não desfilam, mas outros pequenos grupos ainda mantêm temáticas africanas em seus desfiles. Conforme a descrição publicada na nota Carnaval, do jornal A Bahia de 23 de fevereiro de 1908, o clube Diabos em Folia trouxe em seus préstitos: “[...] 12 africanos, originarios de Guiné, formando luzida guarda, Panella do Feitiço - ahi é que esta o dendê, onde encontra remedio para todos os Males [...]” (CARNAVAL, 1908, p. 1).

No senso comum cristão, as manifestações negras eram, e agora ainda mais com a profusão de igrejas neopentecostais, associadas ao diabólico. Sabemos da associação, no Carnaval de Salvador, da figura do diabo com os grupos de temática africanas; talvez tenha surgido daí o nome do grupo Diabos em Folia. Entretanto, o mais importante é a resistência de elementos proibidos nas ruas.

Observamos também o aparecimento de grupos com temática indígena, neste momento de proibição de temas africanos. Talvez tenha sido a estratégia de pequenos blocos para continuar existindo e saindo às ruas com adaptações em suas fantasias, que, naquele momento, em vez de representar tribos africanas, passam a representar os indígenas brasileiros.

A tradição de os negros representarem autos de inspiração e temática indígenas remonta aos tempos de Colônia, e poderia ser uma aproximação para entendermos o travestimento dos clubes uniformizados negros em clubes de temática indígena. Nos processos de catequese empreendidos pelos jesuítas, as representações com base nas lendas dos povos autóctones foram amplamente utilizadas. Assim o aprendizado destes autos deve ter sido

transmitido de geração em geração, chegando até as brincadeiras carnavalescas do início do século XX em Salvador.

Existem vários registros dos contatos, convivência e até enovelamento das identidades de grupos indígenas e negros no sertão baiano desde os primeiros ensaios de penetração colonial no sertão (VIEIRA FILHO, 2011). Em outra pesquisa constatamos que as autoridades utilizaram os casamentos e uniões entre negros e indígenas, em consequência, o nascimento de muitas crianças mestiças, para justificar o fechamento de dissolução de Missões Franciscanas na região de Jacobina (VIEIRA FILHO, 2007).

Outra interpretação possível estaria nos terreiros de candomblé, onde os ancestrais donos da terra eram respeitados e sacralizados, assim como os trazidos da África, gestando dentro das Casas de Candomblés de Caboclo as representações que transbordariam para as agremiações carnavalescas. Os processos formativos, nesta explicação, são fundamentais para elucidarmos a transformação.

Vamos dar um pequeno salto no tempo para abordar outra forma de resistência e um processo de questionamento também importantes por envolver vários aspectos.

Atualmente, a Noite da Beleza Negra do Ilê Aiyê é uma das festas mais concorridas e é vista como um dos mais significativos eventos de afirmação dos negros soteropolitanos. Daniele Santos Santana (2018, p. 19) analisa essa ação promovida pelo bloco carnavalesco:

Um exemplo clássico dessa representatividade negra positiva que o Ilê oferece até hoje é a 'Noite da Beleza Negra'. Evento em que é escolhida a Deusa do Ébano [...] as mulheres participantes não precisavam desfilar seminuas ou serem magérrimas, como na maioria dos desfiles de moda. Neste concurso, os principais requisitos eram saber dançar as músicas do carnaval daquele ano, saber a história do Bloco e a história da África [...].

Os requisitos necessários para a escolha da Deusa de Ébano nos fazem pensar na força dos processos de autorreconhecimento e reforço da negritude elaborados desde pelo menos o I

Congresso do Negro Brasileiro, promovido pelo Teatro Experimental do Negro. No Congresso foram discutidos “[...] História, Vida Social, Sobrevivências Religiosas, Sobrevivências Folclóricas, Línguas e Estética. Cada um deles também subdividido em tópicos que aprofundavam os temas.” (ROSA, 2007, p. 74).

O próprio Teatro Experimental do Negro promoveu concursos com as mesmas características:

Os concursos de beleza *Rainha das mulatas e Boneca de pixe* foram concebidos como instrumento pedagógico buscando realçar o tipo de beleza da mulher afro-brasileira e educar o gosto estético popular, pervertido pela pressão e consagração exclusiva de padrões brancos de beleza [...] (NASCIMENTO, 2004, p. 223).

Contudo, essa ideia foi lançada um pouco antes em Salvador.

A eleição de Rainhas do Carnaval é um costume bastante antigo dos Clubes da elite soteropolitana, mas no ano de 1949, no Carnaval do Quadricentenário, aconteceu um movimento marcante: a organização do concurso da Rainha Negra, movimento orquestrado pela Escola de Danças Mululu.

No jornal Diário de Notícias de 28 de janeiro de 1949, lemos o seguinte:

[...] A nota carnavalesca que está dominando a cidade é, a propalada eleição da Rainha Negra do Carnaval Bahiano de 1949 [...]. Já aquela conhecida e tradicional Escola de Danças [Mululu], vem presentear um fato que revolucionará o carnaval, dadas as suas características. (CARNAVAL, 1949, p. 1).

O próprio escritor do jornal já salienta o revolucionário fato de um concurso, naquele momento, procurar eleger uma Rainha Negra para o Carnaval. Fato também bastante instigante é o momento: ano das comemorações dos 400 anos de fundação da Cidade de Salvador. Muito mais que a inebriante beleza da escolhida, a busca de rivalizar com as elites em um momento de foco para a cidade parece muito especial na vida das populações negras.

As escolas de dança eram espaços bastante marcados na vida cotidiana da cidade, pois

mantinham uma certa postura quanto ao ensino de uma habilidade pretensamente inata para populações negras: a dança.

Algumas considerações

A dança sempre foi um precioso bem para as populações negras soteropolitanas. Thales de Azevedo (1955, p.118), tratando das artes, assim argumentou: “[...] O povo tem na Bahia a sua arte própria e os artistas que a interpretam de acordo com os seus padrões. Nesse sentido existe uma arte por assim dizer particular da gente pobre e de côr, especialmente no domínio da música e da dança.”

Música e dança, nas culturas afrodescendentes, se misturam e se completam. A ausência da batida, que constitui a síncopa nas principais formas musicais afro-americanas, é preenchida pelo jogo de corpo dos dançantes. Instigado a preencher o vazio, o corpo se comunica e se liga com outros corpos, atravessam os espaços do possível e habitam, por um instante, no improvável da quase queda e do improvisado. Ele também preenche o vazio provocado pelo desenraizamento, nos tempos da escravização, mostrando as formas diferentes de se locomover no espaço, mas que se encontram na umbigada. E o mais importante, transformar o que deveria ser apenas uma máquina de produção, em pura diversão e alegria (SODRÉ, 1998).

Pesquisando em momento muito próximo do movimento de escolha da Rainha Negra, Thales de Azevedo (1955, p. 171) destaca que a dança fazia parte dos momentos de sociabilidades: “[...] Uma estudante muito escura diz que dança com qualquer rapaz, fazendo questão apenas de que êle saiba dançar bem.”

Um patrimônio para os soteropolitanos e, especialmente, caro aos negros, a dança, ou o saber dançar, era muito importante para as sociabilidades. Abria as portas sociais para os jovens que, muitas vezes, utilizam suas habilidades para mostrar o quanto haviam adquirido de civilidade. Mostrando-se respeitosos, podiam ter uma chance de ouro com as moças,

ou até mesmo para se inserir nas fileiras dos aceitos socialmente nos quadros das agremiações brancas. Nos parece que a boa educação incluía o aprendizado da dança de salão como uma de suas referências; e para satisfazer essa exigência formativa, organizaram-se as escolas de dança. Entretanto, dançar também ligava os jovens das “elites de cor” às tradições afro-brasileiras, e isso podia ser um problema, pois naquele momento, e para algumas pessoas dessas camadas negras da população, esse traço africanizado era “[...] mal interpretado como produto de um impulso meramente conservador, retrógrado e anacrônico. Luta e resistência – mas também, naturalmente, apropriação e expropriação” (HALL, 2003, p. 248).

Alguns dos participantes das elites negras soteropolitanas da pesquisa de Thales de Azevedo (1955, p. 169), falando de sua não participação nos clubes das elites baianas, indicam uma forma de resistência a esse impulso da dança atribuído aos negros de forma generalizada: “[...] todos estes dizem que têm um temperamento esquisito, que sempre foram muito retraídos, que não aprenderam a dançar; chegam alguns a afirmar que, mesmo lendo sido aceitos, raras vezes vão a uma festa nos clubes.”

Os impulsos da dança são fortes nas comunidades negras, mas esses jovens negavam esse traço afrodescendente, tornando-se, em seu próprio ponto de vista, esquisitos. A expropriação de sua pertença às comunidades negras feita por eles mesmo nos remete à leitura de Fanon (2008, p. 95):

Se ele se encontra a tal ponto submerso pelo desejo de ser branco, é que vive em uma sociedade que torna possível seu complexo de inferioridade, em uma sociedade cuja consistência depende da manutenção desse complexo, em uma sociedade que afirma a superioridade de uma raça; é na medida exata em que esta sociedade lhe causa dificuldade que ele é colocado em uma situação neurótica.

Os jovens das elites de cor que não sabiam dançar percebem que alguma coisa estava errada com eles; mesmo tendo atingido um

patamar econômico que lhes permitia frequentar os clubes das elites soteropolitanas, eles se isolam. Já haviam percebido as diferenças de cor e privilégios destinados aos brancos. Ao longo de sua vida, devem ter passado por muitas situações de discriminação e vivenciado o racismo no cotidiano. Contudo, não conseguem ver que o problema está na sociedade racista e não neles próprios.

Outro ponto instigante eram os nomes dessas escolas de dança. Essa fase da pesquisa está apenas em seu início, porém já é possível salientar uma postura obstinada de embate e de crítica às práticas excludentes das elites soteropolitanas, postulada por esses grupos organizados negros com base de ação partindo das escolas de dança. Além disso, toda uma logística era necessária para a organização de um concurso dessa magnitude, então uma boa parcela da comunidade negra deve ter sido mobilizada para garantir todas as etapas do Concurso e premiação da Rainha Negra de 1949, o Carnaval do Quadracentenário.

Com isso foi possível verificar a existência de uma longa experiência de resistência das populações negras em vários períodos históricos diferentes, mas sempre enfrentando as elites para conquistar e garantir seu espaço de reivindicações nas festas dedicadas ao Rei Momo ocorridas ao longo do tempo em terras soteropolitanas.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Thales de. **As elites de cor: um estudo de ascensão social**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BUENO, Marielys Siqueira. Festa: o dom do espaço. **Revista Hospitalidade**, São Paulo, ano 3, n. 2, p. 91-103, 2º sem. 2006.

CARNAVAL. **A Bahia**, p. 1, 23 fev. 1908

CARNAVAL. **Diário de Notícias**, p. 1, 28 jan. 1949.

CARR, Edward H. **Que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

DEBRET, Jean B. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Martins, 1972.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006.

MANIFESTO Carnavalesco do Clube Uniformizado Embaixada Africana. **Correio de Notícias**, Salvador, p. 2, 27 fev. 1897.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro experimental do negro: trajetórias e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, jan./abr. 2004.

O CARNAVAL. **Jornal de Notícias**. Salvador, p. 1, 19 fev. 1898.

RECLAMAÇÕES. Telegrama de leitor. **Correio de Notícias**. Salvador, p. 2, 18 fev. 1898.

REDINHA, José. **Subsídios para a História, Arqueologia e Etnografia dos Povos da Lunda: Campanha Etnográfica ao Tchiboco (Alto-Tchicapa)**, vol. I: Notas de Viagem. Lisboa: Companhia de Diamantes de Angola, 1953.

RODRIGUES, Raimundo Nina. **Os africanos no Brasil**. 7. ed. Brasília: Editora UnB, 1988.

ROSA, Daniela Roberta Antônio. **Teatro experimental do negro: estratégia e ação**. 2007. 174 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, 2007.

SALVADOR. Prefeitura Municipal de Salvador. **Repertório de fontes sobre a Escravidão existente no Arquivo Municipal de Salvador**. As Posturas (1631/1889). Salvador: Fundação Gregório de Matos/Prefeitura Municipal de Salvador, 1988.

SANTANA, Daniele Santos. **Ilê Aiyê: interações entre arte educação e cultura afro-brasileira**. 2018. 162 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes Visuais da Universidade de Brasília (UnB). Brasília, DF, 2018.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SANTOS, Josélio Teles dos. Divertimentos estrondosos: batuques e sambas no século XIX. In: SANSONE, Lívio; SANTOS, Josélio Teles do (Org.). **Ritmos em trânsito: socioantropologia da música**

baiana. São Paulo: Dynamis Editorial, 1997. p. 17-38.

SANTOS FILHO, Gabriel dos. **O catolicismo brasileiro e a construção de identidades negras na contemporaneidade: um olhar socioantropológico sobre a Pastoral Afro-Brasileira.** Salvador: EDUFBA, 2012.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. Espaço urbano e folguedo carnavalesco no Brasil: uma visão ao longo do tempo. **Cadernos do CERU**, n. 15, p. 297-305, ago. 1981.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1998.

SOIHET, Rachel. Reflexões sobre o carnaval na historiografia – algumas abordagens. **Tempo**, v. 4, n. 7, p. 1-15, 1999.

VERGER, Pierre. Procissões e carnaval no Brasil. **Ensaaios e Pesquisa**, Salvador, n. 5, p. 1-15, out. 1980.

VIEIRA FILHO, Raphael Rodrigues. **A africanização do carnaval de Salvador** – a recriação do espaço carnavalesco (1876-1930). 1995. 228 f. Dissertação

(Mestrado em História) – Programa de Mestrado em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 1995.

_____. Folguedos negros no carnaval de Salvador (1990-1930). In: **Ritmos em trânsito: socioantropologia da música baiana.** São Paulo: Dynamis Editorial, 1997.

_____. Contatos e solidariedades: negros e payaya no sertão de Jacobina, BA. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo, RS. **Anais...** São Leopoldo: Unisinos, 2007. História e multidisciplinaridade: territórios e deslocamentos. CD-ROM.

_____. Mitos e povos no sertão das jacobinas (séculos XVI até XVIII). In: OLIVEIRA, Josivaldo Pires (Org.). **Populações negras na Bahia: ensaios de história social.** Curitiba: Appris, 2011. vol. 1, p. 12-26.

WILLIAMS, Raymond. **Marxismo e literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Recebido em: 05/10/2018
Aprovado em: 02/03/2019

Artigos



EDUCAÇÃO E DEVER DE MEMÓRIA: AS POSSIBILIDADES DE EMANCIPAÇÃO NA SOCIEDADE DE MERCADO¹

*Pedro Savi Neto (PUC-RS)**

RESUMO

O presente artigo, fundamentado em uma pesquisa teórica, tem como objetivo analisar algumas consequências do direcionamento cada vez mais explícito e intenso da educação para o atendimento de interesses econômicos, a partir do ferramental teórico da Teoria Crítica da Sociedade, em especial do Novo Imperativo Categórico de Theodor W. Adorno. Partindo desse relacionamento cada vez mais íntimo, pretende-se pensar as possibilidades de emancipação do sujeito pela educação no interior de um mundo administrado por interesses econômicos. Em contraposição a isso, será tensionada a tarefa fundamental da educação com o dever de memória, tal qual tematizado por Reyes Mate.

Palavras-chave: Emancipação. Dever de memória. Theodor W. Adorno.

ABSTRACT

EDUCATION AND DUTY OF MEMORY: THE POSSIBILITIES OF EMANCIPATION IN THE MARKET SOCIETY

This article, based on a theoretical research, aims to analyze some consequences of the increasingly explicit and intense direction of education for the attendance of economic interests, based on the theoretical tool of the Critical Theory of Society, especially the New Categorical Imperative by Theodor W. Adorno. Starting from this increasingly intimate relationship, we intend to think about the possibilities of emancipation of the subject by education within a world managed by economic interests. In contrast, the fundamental task of education with the duty of memory, as thematized by Reyes Mate, will be stressed.

Keywords: Emancipation. Duty of memory. Theodor W. Adorno.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001.

* Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). Bolsista PNPd/Capes. E-mail: pedro.savi@pucrs.br

RESUMEN

EDUCACIÓN Y DEBER DE MEMORIA: LAS POSIBILIDADES DE EMANCIPACIÓN EN LA SOCIEDAD DE MERCADO

El presente artículo, fundamentado en una investigación teórica, tiene como objetivo analizar algunas consecuencias del direccionamiento cada vez más explícito e intenso de la educación para la atención de intereses económicos, a partir del instrumento teórico de la Teoría Crítica de la Sociedad, en especial del Nuevo Imperativo Categórico de Theodor W. Adorno. A partir de esa relación cada vez más íntima, se pretende pensar las posibilidades de emancipación del sujeto por la educación en el interior de un mundo administrado por intereses económicos. En contraposición a ello, se tensará la tarea fundamental de la educación con el deber de memoria, tal cual tematizado por Reyes Mate.

Palabras clave: Emancipación. Deber de memoria. Theodor W. Adorno.

Apresentação: Theodor W. Adorno e a Teoria Crítica da Sociedade²

O presente artigo tem como objetivo analisar algumas consequências do direcionamento cada vez mais explícito e intenso da educação para o atendimento de interesses econômicos, a partir do ferramental teórico da Teoria Crítica da Sociedade, em especial do Novo Imperativo Categórico (NIC) de Theodor W. Adorno. Partindo desse relacionamento cada vez mais íntimo, pretende-se pensar as possibilidades de emancipação do sujeito pela educação no interior de um mundo administrado por interesses econômicos. Em contraposição a isso, será tensionada a tarefa fundamental da educação com o dever de memória, tal qual tematizado por Reyes Mate.

Theodor W. Adorno (11/09/1903 – 06/08/1969), filósofo alemão de origem judaica, foi um dos principais integrantes da primeira geração da chamada Escola de Frankfurt, grupo de pensadores marxistas não ortodoxos que se reuniu da década de 1920 em torno de um objetivo em comum: promover uma crítica abrangente da sociedade na qual viviam. No momento da formação do grupo,

² Este artigo é parte modificada da tese de doutoramento do autor (SAVI NETO, 2017).

o objeto da reflexão crítica foi a Europa, especialmente a Alemanha do período anterior à Segunda Guerra Mundial; depois, em um exílio forçado, as análises, especialmente de Adorno e Horkheimer, tiveram como principal referência a sociedade americana. Contudo, e nessa medida justifica-se a pertinência das referidas análises para servirem de base à presente reflexão, os estudos realizados se aplicam perfeitamente à sociedade contemporânea, marcada pelo capitalismo tardio,³ na qual os interesses de mercado vêm avançando por cada vez mais por instâncias de interesse público.

Para além de propriamente uma Escola (de Frankfurt), é possível identificar a chamada Teoria Crítica da Sociedade como forma de expressão filosófica caracterizada por pesquisas e intervenções teóricas sobre questões filosóficas, sociológicas, econômicas, sociais, culturais, estéticas e sua relação com o capitalismo (WIGGERSHAUS, 2002). Eles entendiam que,

³ Adorno denomina o período posterior à Segunda Guerra Mundial com a expressão capitalismo tardio no lugar de “sociedade industrial” por entender que aquele termo abarca melhor a noção de “[...] forma social que [...] se caracteriza pela conversão progressiva de ciência e tecnologia em forças produtivas” (MAAR, 1995, p. 19). Período marcado pela crescente burocratização e administração de todas as esferas da vida pela lógica do capital. Adorno prossegue na crítica de Marx ao capitalismo, contudo com abordagem própria e distinta, com ênfase ao caráter fetichista da mercadoria que passa a contaminar todas as relações sociais na sociedade, inclusive as relações educacionais.

diante da sociedade burguesa que começava a mostrar com maior clareza seu caráter injusto na Alemanha da década de 1920, a crítica não se tratava de mera opção teórica, mas de um caminho inevitavelmente necessário. Essa crítica filosófica à chamada Teoria Tradicional estava radicalmente comprometida a pensar a injustiça social e as suas causas. De acordo com Souza (1996, p. 34, grifo do autor):

[...] cada um a seu modo, cada pensador deixa transparecer o que constitui a medula e o foco gerador de sua particular discursividade, o que dá sentido aos seus esforços discursivos, sua básica motivação. Trata-se de uma *inquietação ética radical*, tão profunda quanto descontente com as reais condições do universo que a sensibilidade particular deste grupo de filósofos conseguia captar.

A referida sensibilidade particular do grupo pode ser entendida, em parte, porque os pensadores da chamada primeira geração eram judeus; o que significa dizer que, por maior reconhecimento intelectual e entrada na burguesia que pudessem eventualmente obter, permaneceram sempre não-assimilados à sociedade alemã. Para eles, a marginalidade não era um conceito, mas uma condição de vida a partir da qual estruturaram as suas obras, conforme esclarece Wiggershaus (2002, p. 37):

A sua maneira, os judeus deviam ter também, não menos que os proletários, um sentimento aguçado de alienação e de inautenticidade da vida na sociedade burguesa capitalista. Mesmo que os judeus fossem em grande parte privilegiados em relação aos proletários, nem por isso até os judeus privilegiados escapavam ao seu judaísmo. Os trabalhadores privilegiados, em contrapartida, deixavam de ser trabalhadores, quando muito na segunda geração. Mas era mais difícil, para eles, atingir a condição de privilegiados. A experiência da tenacidade da alienação social que tinham os judeus criava uma certa semelhança com a experiência da tenacidade da alienação social, regra geral para os trabalhadores. Isso não implicava obrigatoriamente uma atitude de solidariedade em meio aos trabalhadores. Mas conduzia, em todo caso, frequentemente, a uma crítica radical da socie-

dade, que correspondia aos interesses objetivos dos trabalhadores.

Contudo, o referido grupo de pensadores soube transcender a sua condição pessoal de marginalidade na análise da opressão e da dominação exercida no âmbito da sociedade burguesa sobre outros grupos igualmente vulneráveis e sobre as possibilidades de emancipação desses grupos em uma sociedade dominada por interesses econômicos. Tal como esclareceu Max Horkheimer (1980), no artigo *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, de 1937, a Teoria Crítica da Sociedade está fundamentada em dois princípios básicos da teoria social: “o comportamento crítico e a orientação para a emancipação” (GOMES, 2015, p. 145). Jorge Coelho Soares, no prefácio à edição brasileira da obra *A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política* (SOARES, 2002 apud WIGGERSHAUS, 2002, p. 11), chama atenção para as preocupações centrais desse grupo de pensadores frankfurtianos.

Produziram, assim, um conjunto de reflexões, objetivado em inúmeros livros e artigos, que tentou dar conta, de forma tensional, dos grandes dilemas de nossa vida no momento histórico de radicalidade de uma modernidade que se apresenta como a Esfinge de nosso tempo. E entre os dois polos – o de emancipação e o de exploração – que essa modernidade nos colocou como seu principal enigma, a Escola sempre optou por apostar na ênfase da contradição e na negatividade, como exercício cotidiano de lucidez.

A percepção da injustiça a partir da visão do marginal e a necessidade de dar vazão a isso filosoficamente fez com que os pensadores frankfurtianos se obrigassem a mudar, inclusive, a forma de expressão filosófica, argumentando criticamente contra as filosofias de caráter idealista que estavam na base da constituição da sociedade burguesa. Não faria sentido uma crítica que pretendesse romper com a lógica vigente na sociedade burguesa, mas que se valesse das mesmas ferramentas que serviram de base para a construção e fundamentação da sociedade objeto da crítica

(BUCK-MORSS, 1981, p. 130). Assim, sob a influência da dialética de Hegel, construíram uma filosofia que se propunha a explorar as contradições da realidade; contudo, diferentemente da dialética hegeliana, tratava-se de uma dialética negativa, que não se resolvia em sínteses:

Como en Hegel, la contradicción, con la negación como su principio lógico, dotó a su pensamiento de estructura dinámica y proporcionó la fuerza motora para la reflexión crítica. Pero mientras Hegel veía en la negatividad el movimiento del concepto hacia su 'otro', sólo un momento dentro de un proceso mayor hacia la consumación sistemática, Adorno no veía posibilidad alguna de que una argumentación se detuviera en la síntesis inequívoca. Hizo de la negatividad el signo distintivo de su pensamiento precisamente porque creía que Hegel se había equivocado: razón y realidad no coincidían. (BUCK-MORSS, 1981, p. 139).

Merece registro que, embora o pensamento crítico caracterize a forma de expressão geral dos autores da Teoria Crítica, Adorno foi aquele que levou mais longe o desdobramento do conceito de dialética negativa como ferramenta filosófica de crítica para pensar a possibilidade de emancipação.

Além dos elementos já referidos, a urgência e a atualidade do tema são fundamentadas pela continuidade das pesquisas em Teoria Crítica na Universidade de Frankfurt, especialmente pela chamada Teoria Crítica da Educação, com protagonismo de Andreas Gruschka, com ênfase na chamada *frieza burguesa* (conceito utilizado por Adorno e desenvolvido por Gruschka) decorrente do manifesto e atual avanço dos interesses econômicos sobre a educação na Alemanha:

Trata-se, conforme a análise de Gruschka (2014 e 2008), de uma espécie de 'imperativo econômico', com sofisticados mecanismos de integração social, que se apropria da escola e induz a mediação estratégica de uma lógica própria e sistêmica. Nessa lógica funcional e calculista, conforme a dinâmica e as exigências do mercado, o conteúdo da formação e da ciência desloca-se sob a regência dos imperativos de consumo,

isso exige a renúncia do conteúdo da formação cuja mediação pode ser observada inclusive na escola, por intermédio de sofisticados mecanismos de integração social, como a aula. (GOMES, 2015, p. 152-153, grifo do autor).

O progressivo avanço dos interesses econômicos sobre a educação é uma questão grave e de interesse mundial. Sob o falacioso argumento da erradicação da pobreza, os organismos financeiros internacionais abrem as portas dos sistemas educacionais nacionais para o capital especulativo internacional, retirando a educação do âmbito dos direitos públicos fundamentais e de responsabilidade do Estado (enquanto interesse de todos) e a transformando em um serviço.⁴ Tudo isso pressupõe uma série de orientações exclusivamente econômicas que se distanciam, especialmente, da concepção histórica humanista da educação como um direito ou bem público, comprometida com a emancipação do sujeito, submetendo-a de forma absoluta à lógica de mercado e à necessidade de lucro.

Educação e mercado

O tema da emancipação é recorrente na obra de Adorno, tratado de forma articulada com a educação: "[...] a ideia da emancipação [...] precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional" (ADORNO, 1995, p. 143). Adorno aborda os temas da formação, da educação e da emancipação em diversas passagens e em alguns textos específicos da sua obra, evidenciando: a) a centralidade de tal preocupação para ele; e b) o seu protagonismo dentre os demais representantes da Teoria Crítica da Sociedade no desenvolvimento de uma teoria crítica da educação (GOMES, 2015, p. 146).

Para a compreensão adequada da questão proposta pelo presente texto em sua relação com a obra adorniana, faz-se necessário referir

⁴ Em 1995, a OMC incluiu na definição de serviço, constante do chamado Acordo Geral sobre Comércio de Serviços, a cultura, a saúde e a educação.

a existência de um forte entrelaçamento dos conceitos de educação (*Erziehung*), emancipação (*Mündigkeit*) e formação (*Bildung* – que pode ser entendida como formação cultural), a ponto de Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (2000, p. 117) afirmar que “[...] para o frankfurtiano, educação é o mesmo que emancipação. O [...] que os gregos chamaram de paidéia; os alemães denominaram *Bildung* e nós designamos formação” (GOERGEN, 2009, p. 26). Com relação à escolha da palavra emancipação, Vilela (2007, p. 235-236) esclarece que:

Para entender o Theodor Adorno desse conjunto de textos [referindo-se à obra *Educação e emancipação*], parece-nos fundamental esclarecer o termo alemão, utilizado por ele, para indicar seu pensamento sobre a escola e a Educação, pois o vocábulo português “emancipação” não revela o sentido pleno tomado pelo teórico. Ao escolher a palavra, Adorno procurou, com ela, revelar a essência do seu pensamento: a educação e o processo social de dominação apresentam uma mesma raiz. *Mund* significa ‘boca’. *Mündigkeit* significa a capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo; mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo. Entretanto, o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo.

Em Adorno, a formação é a relação dialética que se estabelece entre sujeito e sociedade e, sendo a educação formal determinada pelas normas da sociedade, mesmo que distintas em essência, educação, educação formal e formação estão sujeitas ao mesmo campo de forças. Pode-se entender a educação formal como parte do processo de educação que, por sua vez, é parte do processo de formação; e todos esses processos tensionam a relação entre sujeito e sociedade. Para Maar (1995, p. 14-15):

A íntima vinculação entre a questão educacional e formativa e a reflexão teórica social, política e filosófica constitui a manifestação mais direta do núcleo temático essencial ao conjunto da chamada Escola de Frankfurt: a relação entre teoria e prática. Em Adorno, a teoria social é na realidade uma abordagem formativa, e a reflexão

educacional constitui uma focalização político-social. Uma educação política.

Tanto é verdade que *Educação e emancipação* foi o nome atribuído por Gerd Kadelbach a uma série de conversas havidas entre Adorno e Helmut Becker⁵ e transmitidas pela rádio *Hessen* entre 1960 e 1969 (CUNHA, 2007, p. 95). O núcleo desse compilado de textos pode ser resumido, de acordo com o prefácio à edição brasileira de Maar (1995, p. 11), da seguinte maneira: “Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este se perdure e, assim, que aquele se repita”. Os textos cronologicamente estruturados (títulos dos capítulos), mas sem uma organização linear, serviram de base para a construção da frase retrocitada de Maar: *O que significa elaborar o passado* (“Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado [...]”); *A filosofia e os professores, Televisão e formação e Tabus acerca do magistério* (“[...] e criticar o presente prejudicado [...]”); *Educação após Auschwitz e Educação – para quê?* (“[...] evitando que este se perdure [...]”); *Educação contra a barbárie e Educação e Emancipação* (“[...] e, assim, que aquele se repita.”) (MAAR, 1995).

Mesmo sem ter a pretensão de esboçar um projeto educacional, Adorno realizou as suas análises vinculando a educação emancipatória com a desbarbarização da humanidade. Educar quer dizer, para Adorno, resistir à barbárie, preocupação central presente em toda a sua filosofia moral e elevada à condição de novo imperativo categórico (NIC) formulado após a Segunda Guerra Mundial: “[...] instaurai o vosso pensamento e a vossa ação de tal modo que Auschwitz não se repita, de tal modo que nada desse gênero aconteça” (ADORNO, 2009, p. 303).⁶ A construção kantiana original é “age

5 Diretor do Instituto de Pesquisas Educacionais da Sociedade Max Planck em Berlim.

6 “O nome Auschwitz, utilizado como sinédoque para referir-se ao genocídio judeu, é preferível a outros termos como Holocausto (carregado de significação teológica), *Shoah* (caracterização como catástrofe incomparável dentro da história do povo judeu) ou *Jurban* (continuidade do genocídio com outras catástrofes de tal história)” (YOUNG, 1997 apud ZAMORA, 2008, p. 26).

só segundo máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 2004, p. 51).

O imperativo categórico é uma construção kantiana da qual Adorno se apropria mudando o conteúdo. Em Kant esse conceito é um momento da razão prática, quer dizer, da ética. Em Adorno, no entanto, faz parte da metafísica na seção que traz como título *Metafísica depois de Auschwitz*. O mal no mundo não convoca apenas o indivíduo, mas a metafísica, porque o que está em jogo não é só o ser bom, mas o ser homem. (MATE, 2005, p. 125).

A possibilidade de aplicação de um imperativo categórico passa por duas dimensões fundamentais e interdependentes: indivíduo e sociedade.⁷ A compreensão das possibilidades de construção de uma educação comprometida com o dever de memória depende da compreensão anterior da caracterização adoniana da sociedade moderna, pois “[...] não há emancipação possível sem a emancipação da sociedade.” (ADORNO, 1993, p. 164).

Adorno concorda com Kant no sentido de que a emancipação é o objetivo da educação; eles, contudo, divergem sobre a sociedade burguesa ser ou não uma organização social favorável à emancipação. Para Kant, a sociedade iluminista nascente, ou do esclarecimento,⁸

oferecia as condições necessárias para a saída do sujeito de sua minoridade; para Adorno, entretanto, além de não oferecer as condições necessárias, ela foi (como continua sendo) uma das principais responsáveis pela manutenção do estado de minoridade do sujeito. Suas divergências nascem, especialmente (mas não somente), do local e do tempo de fala de cada um: enquanto Kant viveu o nascimento do esclarecimento e compartilhou do otimismo da razão que se acreditava libertadora,⁹ Adorno sofreu na carne a potencialização da barbárie viabilizada por essa mesma razão.

No ensaio que citei no início, referente à pergunta ‘vivemos atualmente em uma época esclarecida’. Kant respondeu: ‘Não, mas certamente em uma época de esclarecimento’. Nestes termos ele determinou a emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa

para designar aquilo que também conhecemos como a Época ou a Filosofia das Luzes? Em primeiro lugar, como não poderia deixar de ser, por uma questão de maior fidelidade: a expressão esclarecimento traduz com perfeição não apenas o significado histórico-filosófico, mas também o sentido mais amplo que o termo encontra em Adorno e Horkheimer, bem como o significado corrente de *Aufklärung* na linguagem ordinária. É bom que se note, antes de mais nada, que *Aufklärung* não é apenas um conceito histórico-filosófico, mas uma expressão familiar da língua alemã, que encontra um correspondente exato na palavra portuguesa esclarecimento, por exemplo em contextos como: *sexuelle Aufklärung* (esclarecimento sexual) ou *politische Aufklärung* (esclarecimento político). Neste sentido, as duas palavras designam, em alemão e em português, o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática (religiosas, políticas, sexuais, etc.)” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985. p. 7).

- 9 “Se for feita então a pergunta: ‘vivemos agora em uma época esclarecida [*aufgeklärt*]’, a resposta será: ‘não, vivemos em uma época de esclarecimento [*aufklärung*]’. Falta ainda muito para que os homens, nas condições atuais, tomados em conjunto, estejam já numa situação, ou possam ser colocados nela, na qual em matéria religiosa sejam capazes de fazer uso seguro e bom de seu próprio entendimento sem serem dirigidos por outrem. Somente temos claros indícios de que agora lhes foi aberto o campo no qual podem lançar-se livremente a trabalhar e tornarem progressivamente menores os obstáculos ao esclarecimento [*aufklärung*] geral ou à saída deles, homens, de sua minoridade, da qual são culpados. Considerada sob este aspecto, esta época é a época do esclarecimento [*aufklärung*] ou o século de Frederico.” (KANT, 2005, p. 69-70).

7 “A psicologia social indica a relação entre o indivíduo e a sociedade; deve ter a sua especificidade que não coincida nem com a psicologia, nem com a sociologia. Adorno entende essa relação de maneira a não restringir esse objeto a uma mera ‘interação simétrica’ entre dois fenômenos. Primeiro, porque critica a sociologia pensada sem indivíduos e a psicologia voltada unicamente ao seu objeto, por desconhecer que esse se desenvolve socialmente e que é a sociedade e a cultura que lhe permitem se constituir como indivíduo; segundo, porque essa relação é histórica e, assim, a possibilidade do indivíduo ser mais ou menos diferenciado depende da configuração social e de sua necessidade de reprodução (não é casual que o autor enfatize que a sociedade produz os homens que necessita para se manter tal como é); terceiro, porque a sociedade não determina externamente a formação do indivíduo, mas de forma imanente; e por fim, porque na atualidade a sociedade tem primazia acerca da determinação do comportamento individual.” (CROCHÍK, 2008, p. 297-298).

8 Guido A. de Almeida, tradutor da *Dialética do esclarecimento*, faz as seguintes observações sobre o termo esclarecimento: “A tradução de *Aufklärung* por esclarecimento requer uma explicação: por que não recorremos ao termo iluminismo, ou ilustração, que são expressões mais usuais entre nós

época de esclarecimento, isto tornou-se muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra ‘emancipação’ num sentido meramente retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham em frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização de mundo. (ADORNO, 1995, p. 181).

Na citação, percebe-se que Adorno aponta duas formas de dominação do sujeito que obliteram a sua emancipação e mantêm a barbárie: a própria forma de organização do mundo e o controle planejado exercido pela indústria cultural, que impede a formação cultural. A primeira das formas de dominação nasce com a razão e se estabelece na relação entre natureza e cultura; a segunda nasce com o estado burguês e reside na administração do mundo pelos interesses de mercado.¹⁰ Ambas afetam diretamente o processo de formação humana e prejudicam a emancipação do sujeito, no contexto de não-liberdade da sociedade administrada pelos interesses burgueses:

[...] é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; enquanto isto ocorre, a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. É claro que isto chega até as instituições, até a discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O

10 Segundo Crochík (2008, p. 300-301): “Os objetos principais dos estudos contidos nessa obra [referindo-se à DE] não são somente o fascismo e o antissemitismo, mas o que os gera: a transformação da sociedade liberal para a administrada, isto é, um sistema político fascista como consequência inevitável do capitalismo de monopólios, o que não os impediu de fazer uma teoria da dominação baseada na relação natureza-cultura, isto é, entender a dominação como algo transcendente à própria economia, ainda que, como salientado antes, se expresse também por ela.”

problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é a ‘gente’, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo. (ADORNO, 1995, p. 181-182).

Tal forma de tratamento do tema demonstra a convicção de Adorno de que moralidade e educabilidade são duas dimensões humanas indissociavelmente vinculadas. Adorno teve o cuidado de relacionar seu NIC com a sua preocupação com a educação: “A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação” (ADORNO, 1995, p. 119). Portanto, é fundamental refletir sobre qual tipo de contexto social, qual tipo de educação, participa (por ação e omissão) da formação de sujeitos moralmente fracos a ponto de dissolverem-se no coletivo e serem capazes de participação em um projeto de aniquilação de outros seres humanos. O referido enfraquecimento do sujeito, especialmente da sua moralidade, deve ser compreendido a partir de uma racionalidade de dominação social engajada em tornar invisível a injustiça, o sofrimento e as próprias vítimas. Nesse ponto reside a importância fundamental do NIC em sua relação com a educação: além de inserir o sujeito no fluxo histórico, deve, também e fundamentalmente, revelar sobre quais processos de esquecimento a sociedade está construída e as consequências disso para o presente.

Dever de memória

Para que a concepção de emancipação na filosofia de Adorno adquira a materialidade pretendida por ele como resposta às filosofias idealistas, não se pode mirar Auschwitz isoladamente, como um acontecimento pontual, regional e temporalmente inserido em um contexto único na história, mas deve compreender-se a sua relação com a racionalidade que prometeu promover a civilização, mas promoveu barbárie. De todas as representações possíveis e terríveis de Auschwitz, o caráter exemplar que Adorno confere ao referido evento guarda relação com o fato de que se tratou

de um projeto de esquecimento como nenhum outro: “Deve-se levar em consideração, com efeito, que Auschwitz não foi apenas uma gigantesca fábrica de morte, mas também um projeto de esquecimento.” (MATE, 2005, p. 7). Auschwitz representou a assunção explícita do caráter de exclusão (eliminação) da diferença; do extermínio daqueles que não interessa(m) à sociedade regida pelo capitalismo tardio.

Nesse aspecto, o holocausto somente se diferenciou da lógica da sociedade regida pelos interesses burgueses no tocante à intensidade da exclusão (eliminação); contudo, em essência, somente repetiu a lógica da sociedade cada vez mais contaminada pelos interesses de mercado, na qual tudo aquilo que não pode ser capturado pela racionalidade esclarecida é excluído e relegado ao esquecimento: “[...] a memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional.” (ADORNO, 1995, p. 33).

Adorno elabora seu NIC fundado no dever de memória como forma de não repetir a barbárie, ou seja, na responsabilidade ética do sujeito para com as gerações anteriores que sofreram e que perderam a vida em nome do presente. O NIC tem como objetivo interromper a constante “incursión de la humanidad en inhumanidad” (TIEDEMANN, 2007, p. 16), contrapondo a onda de violência que acompanha o ser humano ao longo de toda sua história.¹¹ Na missão de evitar a repetição da barbárie, a educação adquire protagonismo, pois se trata da dimensão fundamental para colocar em relação o conteúdo do passado (no pensamento de Adorno, especialmente a barbárie passada) como aprendizado para o presente, visando a evitar que no futuro se repita. Essa ligação das gerações humanas ao longo do fluxo histórico é fundamental à educação: fazer conversar passado, presente e futuro. Tal questão é exemplarmente resgatada por Hannah Arendt (2007, p. 247):

11 A presença da violência ao longo de toda a história da humanidade é demonstrada na obra *Violência na História*, de Regina Bustamante Moura (2009).

O que nos diz respeito a todos e, conseqüentemente, não pode ser confiado à pedagogia enquanto ciência especializada, é a relação entre adultos e crianças em geral ou, em termos ainda mais gerais e exatos, a nossa relação com o facto da natalidade: o facto de que todos chegamos ao mundo pelo nascimento e que é pelo nascimento que este mundo constantemente se renova. A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.

A relação entre as gerações no pensamento de Arendt pressupõe uma questão moral: a assunção da responsabilidade pelo mundo e pelas gerações futuras. Essa ligação entre as gerações engendra o fundamento central da questão política enquanto aquilo que diz respeito a todos (inclusive com relação aos mortos e aos que ainda não nasceram). A partir disso, a educação não pode ser despida de um caráter político moralmente determinado (essa ligação é fundamental para Adorno). Esse “não pode” tem viés duplo: “não pode” como “não deve” e “não pode” na medida em que a educação é indissociável de seu caráter político (a desvinculação de educação e política é, por si, uma medida de cunho político –¹² – das mais perigosas).

12 No Brasil, tem gerado bastante polêmica o chamado Projeto Escola Sem Partido, composto das propostas de Lei nº 193/2016, 1.411/2015 e 867/2015: “A ideia central do projeto é de que seria possível e desejável uma desvinculação entre os conhecimentos científicos e os posicionamentos ideológicos, políticos e culturais. O que faz, porém, é delimitar, a partir de um único ponto de vista, o que é considerado ideológico e o que é válido como conhecimento científico, ignorando que todo conhecimento é fruto de uma elaboração que atende às perspectivas sócio-histórico-político-culturais. Todo conhecimento, portanto, é ideológico!” (DUTRA; MORENO, 2016). Na linha do que afirma Foucault (1996, p. 44): “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.”

As ciências da educação, no entanto, não podem se restringir a uma visão técnica, pois a educação tem um papel político que transcende seus objetivos estritamente científico-pedagógicos. Toda educação escolar é projeto político. Além disso, seria total ingenuidade imaginar que os conhecimentos científicos estejam livres dos condicionamentos éticos e ideológicos. Se as categorias do ser e do dever ser são dimensões fundamentais do ato educativo, as funções da educação escolar adquirem um caráter mais político do que científico. (PAVIANI, 1983, p. 34).

A crise que atinge a educação, especialmente a educação formal, está diretamente relacionada com a destruição de seu caráter político-público (GOERGEN, 2005). A educação é cada vez menos identificada como uma instância de resguardo de questões fundamentais ao ser humano e à vida do planeta e cada vez mais contaminada pela lógica do capitalismo tardio, que reduz a sua tarefa à mera preparação para o mercado de trabalho:

[...] desde o Iluminismo a educação escolar é considerada a instância primeira para praticar-se o moralmente desejável, para auxiliar a emancipação do indivíduo; porém, as promessas e as metas do Iluminismo demandam algo impossível à/na escola da sociedade burguesa, fundamentada no princípio da troca. O processo educacional aspira ao desenvolvimento da solidariedade, da justiça social nos estudantes; porém, as normatizações que presidem o desenrolar do ambiente formativo no interior da escola se deixam guiar pelos princípios da sociedade burguesa, em que os interesses individuais prevalecem sobre os interesses coletivos. Essa é a razão por que a educação, mais que qualquer outro campo comprometido com o esclarecimento, não consegue através dos tempos desenvolver seu potencial libertador e formativo. [...] a moral da pedagogia está atrelada totalmente à imoralidade vigente nas estruturas da sociedade. (PUCCI, 2014, p. XIX).

O contato desde muito cedo por parte das novas gerações com o individualismo, com a competição e com outras estruturas inerentes ao mercado, por um lado, e a falta de oportunidade para exercitar o espírito coletivo, a grauidade das ações, dentre outras características

fundamentais para a emancipação do sujeito para além do mercado de trabalho, por outro, determinam que o sujeito não encontra oportunidade de desenvolver um comportamento ético. A escola, ao invés de afirmar-se como um espaço de constituição de um sujeito ético (comprometido com os outros, com a história e com a natureza), funciona simplesmente como uma fábrica de trabalhadores para o mercado de trabalho. Nesse sentido, é fundamental que seja exercida a crítica devidamente fundamentada na identificação das artimanhas da racionalidade de mercado, pois ainda mais grave do que a transformação da educação em mera preparação para o mercado de trabalho é a aura de moralidade que a torna ideologicamente mais perigosa.

No caso da escola, por exemplo, certamente não há diretor, nem orientador ou professor que não se digam comprometidos com a relevância da ética para o agir educativo. Mesmo assim, ao primeiro olhar sobre a estrutura curricular e o cotidiano escolar, constatamos que a ética ocupa um lugar bastante singelo, muitas vezes restrito a um recorte disciplinar ou, quando muito, a uma atividade transversal. (GOERGEN, 2005, p. 984-985).

Diante desse quadro de crise da formação humana, a dimensão pedagógica de Auschwitz advém da compreensão de que tanto o projeto educacional de emancipação concebido a partir do esclarecimento, quanto o sofrimento do povo judeu na Segunda Guerra Mundial são produtos da mesma racionalidade e somente foram possíveis por sua causa. Ambos são movimentos de reprodução da mesma lógica do projeto da modernidade e, nessa medida, convocam a buscar identificar quais são os elementos sociais de obliteração da verdadeira emancipação racional e a procurar compreender a pressão que o todo social é capaz de exercer sobre o sujeito, impedindo a sua saída do estado de menoridade e provocando a manutenção da sociedade na barbárie:

A barbárie não é a filha bastarda do capitalismo burguês e sim geração permanente das entranhas de seu desenvolvimento. Na conferência

radiofônica de abril de 1965, 'Educação após Auschwitz', [Adorno] chama por Freud para expressar esse princípio norteador: a civilização produz a anticivilização e a reforça progressivamente. As condições objetivas que produziram a recaída na barbárie de Auschwitz, de Nagasaki, substancialmente permaneceram, sua maldição não foi ainda exorcizada. A dizimação, pela guerra e pela fome, de nações africanas, as mutilações/mortes cotidianas de pessoas inocentes no Rio e em São Paulo, vítimas das gangues das drogas e da violência urbana generalizada, são apenas alguns exemplos da trágica atualidade das análises adornianas sobre a permanência das condições objetivas que geram a barbárie. (PUCCI, 1997, p. 14).

Com isso, compreende-se a atualidade e a pertinência de continuar pensando sobre e resistindo contra as causas que determinam a manutenção do ser humano em um estado de racionalidade estéril e da importância (e possibilidades) da educação nesse processo. Ainda que pareça óbvio que o evitamento da barbárie é uma preocupação imperativa, existe ofuscamento acerca do tratamento adequado do potencial pedagógico da memória. Confunde-se (propositalmente) o dever de memória, por exemplo, com a simples mudança no nome de ruas, logradouros, praças etc. O dever de memória não se trata de "[...] apelo a comemorações solenes; é, muito mais, uma exigência de análise esclarecedora que deveria permitir – e isso é decisivo – fornecer instrumentos de análise para melhor esclarecer o presente" (GAGNEBIN, 2003, p. 41).

O ofuscamento deliberado da importância do conceito de dever de memória pode ser compreendido a partir de, ao menos, duas ordens de resistência à sua consideração como fundamento político-educacional: existem aqueles que são sabedores do que significa contar a história e encarar a realidade a partir dessa perspectiva e temem as consequências emancipatórias do dever de memória; e, outros, que se declaram preocupados com um suposto processo de vingança ou revanchismo que decorreria desse movimento de justiça histórica.

Com relação aos primeiros, não se trata de uma questão argumentativa ou de convencimento, trata-se de uma posição política consciente com o objetivo de manutenção do *status quo*. É o caso da posição dos países europeus com relação à exigência de visto para os moradores de suas colônias do passado. Reyes Mate ilustra essa afirmação mediante a análise da carta escrita por um grupo de intelectuais colombianos, encabeçados por García Márquez, em 2000, dirigida aos espanhóis com relação à exigência de visto para os sul-americanos ingressarem na Europa:

Somos filhos, ou se não filhos, netos ou bisnetos da Espanha. E quando não nos une um nexo de sangue, nos une uma dívida de serviço; somos os filhos ou os netos dos escravos e os servos injustamente submetidos pela Espanha. Não nos poderemos somar em um instante para ressaltar a importância de nossa língua e de nossa cultura, e logo depois sobramos quando for conveniente para a Europa. Explicai aos vossos sócios europeus que todos vós tendes conosco uma obrigação e um compromisso históricos aos quais não podem dar as costas. (MÁRQUEZ, 1967 apud MATE, 2005, p. 8).

Com relação aos que temem um processo de vingança ou revanchismo que surgiria do reposicionamento da memória do sofrimento como fundamento ético para se (re)pensar a história, há uma expressiva quantidade de produção científica, em diversas das ciências sociais e nas artes (literatura, cinema, fotografia etc.), que desautoriza essa maneira de pensar. O dever de memória não visa a vingança, mas, sim, a justiça necessária: a) para prestar algum significado ao sofrimento das vítimas da história; e b) para possibilitar às gerações presente e futura o aprendizado necessário para que o sofrimento (fruto da injustiça) não se repita. A produção intelectual sobre a questão pode ser entendida a partir da expressiva quantidade de eventos de barbárie ocorridos no século passado, que forçaram o ser humano a se questionar sobre a necessidade do estabelecimento de uma memória coletiva com força imperativa para

invadir e cobrar do presente a responsabilidade histórica.

Desde iniciativas individuais, da sociedade civil, até políticas institucionalizadas têm-se mobilizado em torno da necessidade do estabelecimento de uma memória histórica como processo de justiça.¹³ Em nível estatal, muitas decisões judiciais (e condenações) foram proferidas em processos que, pela regra ordinária dos procedimentos jurisdicionais, seriam considerados prescritos: legislações,¹⁴ instauração de comissões,¹⁵ órgãos estatais preocupados

13 Possivelmente por ter sofrido com uma das ditaduras mais violentas e cruéis da América do Sul, a Argentina se destaca como o país que conta com um maior número de iniciativas comprometidas com a justiça histórica: “Con la transición a la democracia se liberó en la Argentina todo un conjunto de movimientos sociales y políticos (algunos ya existentes, muchos reprimidos), que pretendieron hacer justicia de los crímenes de su pasado reciente llevando a los tribunales a los responsables de la violencia originada durante el régimen anterior. Entre las asociaciones de defensa de los derechos humanos -en Argentina- destacan las Madres de Plaza de Mayo, las Abuelas de Plaza de Mayo, el Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS), la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), el Movimiento Ecueménico por los Derechos Humanos (MEDH), H.I.J.O.S., etc.” (MIGUEL, 2008, p. 10).

14 O primeiro grande movimento jurídico no sentido de relacionar memória e aplicação da lei foi a definição do que são os crimes contra a humanidade e determinar o seu caráter imprescritível: “O art. 7o do Tribunal Penal Internacional define como Crime contra a Humanidade as seguintes condutas: a) homicídio; b) extermínio; c) escravidão; d) deportação ou transferência forçada de populações; e) encarceramento ou outra provação grave da liberdade física, em violação às normas fundamentais do direito internacional; f) tortura; g) estupro, escravidão sexual, prostituição forçada, gravidez forçada, esterilização forçada ou outros abusos sexuais de gravidade comparável; h) perseguição de um grupo ou coletividade com identidade própria, fundada em motivos políticos, raciais, nacionais, étnicos, culturais, religiosos, de gênero, como definido no parágrafo 3o, ou outros motivos universalmente reconhecidos como inaceitáveis conforme o direito internacional, em conexão com qualquer ato mencionado no presente parágrafo ou com qualquer crime da jurisdição deste Tribunal; i) desaparecimento forçado de pessoas; j) o crime de ‘apartheid’; k) outro atos desumanos de caráter similar que causem intencionalmente grande sofrimento ou atentem gravemente contra a integridade física ou a saúde mental ou física, desde que praticados ‘no quadro de um ataque, generalizado ou sistemático, contra qualquer população civil, havendo conhecimento desse ataque.’” (TAQUARY; TAQUARY, 2014).

15 No caso da ditadura civil-militar brasileira, há a “Comissão Nacional da Verdade, instaurada pela Lei n. 12.528 em junho de 2012 com o objetivo de apurar as violações aos direitos humanos praticadas por agentes públicos, pessoas a seu serviço, com apoio ou no interesse do Estado, no

com a verdade histórica etc. Ganham bastante repercussão social, também, iniciativas relativas a datas, museus, memoriais, nomes de ruas, monumentos. Iniciativas que, na maioria das vezes, causam as mais díspares manifestações tanto em nível científico quanto em termos de opinião popular. Essa disparidade decorre justamente da ausência do tratamento adequado do dever de memória na estruturação da formação humana.

Para Primo Levi (2000), a memória é um dever. É imperativo que se conte a todos os seres humanos o que alguns seres humanos foram capazes de realizar com outros; é um dever para com as vítimas que sua história seja contada e mantida viva. Para outros autores, em contrapartida, a memória coletiva, na medida em que trata de experiências traumáticas, deve ser retirada da circulação pública como forma de encerrar um ciclo de violência. Nesse sentido, há o posicionamento de David Rieff (2012, p. 13-14), manifestado em seu livro *Contra la memoria*,

La gente, sin duda, los estadounidenses y, supongo, los australianos de mi clase e intereses, se inclina a dedicar demasiado tiempo a lamentar la ignorancia indiferente, la actitud adoptada por defecto de tantos ciudadanos, sobre todo de los jóvenes, respecto del pasado. Deberíamos ser más prudentes con nuestros deseos. La rememoración enardeció las guerras de sucesión de Yugoslavia; sobre todo, la rememoración de la derrota serbia en Kosovo Polje en 1389. En las colinas de Bosnia aprendí a detestar, pero sobre todo a temer, la memoria histórica colectiva. Al apropiarse de la historia, mi pasión perdurable y mi refugio desde la infancia, la memoria colectiva lograba que la propia historia no pareciera sino un arsenal de armas necesarias

período compreendido entre 18 de setembro de 1946 até 05 de outubro de 1988. [...] As Comissões da Verdade são mecanismos de apuração de abusos e violações de Direitos Humanos, sendo utilizadas como uma forma de esclarecer um passado arbitrário (normalmente aplicadas em países emergentes de períodos de exceção ou de guerras civis). Seu funcionamento se dá com um registro apurado do passado por meio da oitiva de vítimas e familiares de vítimas de arbitrariedades cometidas, assim como dos perpetradores dessas violências; ainda, pela análise de documentos oficiais e de arquivos ainda não conhecidos.” (OLIVEIRA, 2012).

para continuar las guerras o para mantener una paz endeble y fría. Lo que presencié en Bosnia, en Ruanda, en Kosovo, en Israel-Palestina y en Irak no me ha dado razón alguna para cambiar de parecer.

De tudo isso, o posicionamento da memória do sofrimento acumulado na história como fundamento educacional deve servir como uma oportunidade para a sociedade reconhecer os seus erros, suas barbáries, e promover a única justiça verdadeiramente possível depois do cometimento da injustiça que é a justiça histórica (a justiça na história). Essa é a tese central de Reyes Mate (2011, p. 291-292, grifo do autor), especialmente desenvolvida em seu *Tratado de la Injusticia*:

Sin memoria no hay injusticia. Esto lo entendí bien Horkheimer cuando decía que el crimen es evidente a quien lo comete y a quien lo sufre, pero, si éstos desaparecen, sólo será accesible a las generaciones siguientes si hay alguien que los recuerda. Sin esa memoria es como si la injusticia no hubiera ocurrido nunca y el mundo pudiera organizarse como si la barbarie no hubiera tenido lugar. Si el proyecto nazi sobre los judíos hubiera triunfado, hoy los jóvenes de Oswiecim jugarían tan felices a fútbol sobre los campos de Auschwitz, como si nada hubiera ocurrido. Se entenderá por qué el vencedor, es decir, el que comete la injusticia, no da por terminada la faena con la perpetración del acto. Sabe que tiene que afanarse también en que los demás olviden. Y es que en el mismo crimen no con un burdo negacionista, sino privando de significado al crimen. La cultura occidental ha sido maestra en la invisibilización del crimen. [...] **Sin memoria, tampoco hay justicia.** Sin memoria no hay, pues, injusticia, pero tampoco justicia. Eso plantea un colosal problema porque lo que se está queriendo decir es que sin memoria de todas las injusticias no hay teoría posible de la justicia ya que la idea de teoría conlleva la de universalidad. [...] Reconocer la deuda con el pasado y hacer duelo por los sufrimientos sobre los que está construido nuestro bienestar. Es desde luego una forma muy modesta de justicia pero es fundamental. Si renunciáramos a ella, estaríamos diciendo que la justicia si mide por el verdugo, por su capacidad de reparación o por el castigo que se le puede infligir, y no por los daños causados a las víctimas. Por eso es

importante la memoria de la injusticia, porque aunque no conlleve reparación material del daño, reconoce la vigencia del derecho de las víctimas a pedir justicia.

Nesse sentido, por óbvio, mas ainda assim importante registrar, o NIC não é uma tentativa de defender o povo judeu da repetição de uma nova chacina; trata-se de um chamado à reflexão sobre a capacidade da civilização de produzir barbárie. Por conta disso, Adorno (1995) afirma, em diversas passagens da obra *Educação e Emancipação*, que a desbarbarização é um dos mais importantes objetivos da educação, e a escola é uma instituição fundamental nessa tarefa. A desbarbarização é fundamental, inclusive, como forma de garantir a sobrevivência da humanidade. Em razão disso, o dever de memória é apontado como o caminho para colocar em contato as novas gerações com a barbárie produzida; mais do que simplesmente contar a história, formar a responsabilidade para com a história, especialmente para com o sofrimento das vítimas do movimento de progresso. Contudo, para atingir esse objetivo central para a sobrevivência da humanidade é imperioso que a sociedade esteja formada e comprometida com a criação e a manutenção das condições favoráveis ao evitamento da barbárie. Preocupação que não se verifica na lógica de lucro a qualquer custo do capitalismo tardio.

Considerações finais

De todo o exposto, o interesse na vinculação entre dever de memória e emancipação, proposta no presente artigo, tem como fundamento a compreensão adequada do dever de memória a partir da elaboração do passado decorrente do NIC no projeto de desbarbarização da educação e da sociedade, pois, conforme afirma Reyes Mate (2005, p. 138): “Se a barbárie voltou a ocupar lugar, pode ser devido, segundo a tese de Adorno, porque não soubemos recordar.” Nesse sentido, a relação entre dever de memória e emancipação é para

o evitamento da permanência da barbárie na sociedade esclarecida.

Para tanto é necessário identificar e compreender quais as formas pelas quais a sociedade burguesa se apropria e reforça a lógica de esquecimento daquilo que não se enquadra dentro as prioridades do mercado e administra a sociedade a partir de interesses econômicos, impondo obstáculos às possibilidades do “saber recordar” necessário à emancipação. A partir disso, a memória do sofrimento surge como comprometimento político necessário para pensar-se em justiça: “sin memoria no hay justicia” (MATE, 2013, p. 150). A humanização do humano, entendida como objetivo principal do processo educacional, somente se dá – entenda-se como comprometida com a justiça – quando a memória do sofrimento está na base de sua estruturação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Dialética negativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- _____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- _____. **Minima moralia**. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BUCK-MORSS, Susan. **Origen de la dialéctica negativa**. Theodor W. Adorno, Walter Benjamin, y el Instituto de Frankfurt. México: Siglo Veintiuno, 1981.
- CROCHÍK, José Leon. T. W. Adorno e a psicologia social. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 2, p. 297-305, 2008.
- CUNHA, Renata Cristina da. Adorno, Theodor W. Educação e emancipação. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 17, p. 95-99, jul./dez. 2007.
- DUTRA, Claudia; MORENO, Camila. Escola Sem Partido: estratégia golpista para calar a educação. **Carta Capital**, São Paulo, 08 ago. 2016. Disponível em: <[http://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar](http://www.cartacapital.com.br/educacao/escola-sem-partido-estrategia-golpista-para-calar-a-educacao)>. Acesso em: 28 dez. 2016.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- GAGNEBIN, Jeanne-Marie. O que significa elaborar o passado? In: PUCCI, Bruno; LASTÓRIA, Luiz Antônio; COSTA, Belarmino (Org.). **Tecnologia, cultura e formação... ainda Auschwitz**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 35-44.
- GOERGEN, Pedro. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 983-1011, out. 2005.
- _____. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Angelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). **Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica**. Passo Fundo, RS: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 25-63.
- GOMES, Luiz Roberto. Teoria crítica da educação: experiências atuais de pesquisa no Brasil e na Alemanha. **Comunicações**, Piracicaba, SP, ano 22, n. 3, p. 145-154, 2015.
- HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2004.
- _____. Resposta à pergunta: que é esclarecimento (*Aufklärung*)? In: _____. **Textos seletos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 63-71.
- LEVI, Primo. **É isto um homem?** Trad. Luigi del Rey. 3. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- MAAR, Wolfgang Leo. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 11-28.
- MATE, Reyes. **La piedra desechada**. Madrid: Trotta, 2013.
- _____. **Memórias de Auschwitz**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005.
- _____. **Tratado de la injusticia**. Barcelona: Anthropos, 2011.
- MIGUEL, Aitor Manuel Bolaños de. **Políticas de la memoria, lucha contra la impunidad y derechos humanos en la Argentina post dictadura**. Buenos Aires: UNED, 2008. Disponível em: <<https://www.ucm.es/data/cont/docs/297-2013-07-29-3-08.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2016.

MOURA, Regina Bustamante. **Violência na história**. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.

OLIVEIRA, Gabriela Goergen de. **Comissão Nacional da Verdade: a busca pela concretização da justiça de transição no Brasil**. 2012. 30 f. Monografia (Graduação em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2012_2/gabriela_oliveira.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

PAVIANI, Jayme. **Problemas de filosofia da educação**. Caxias do Sul, RS: Educus, 1983.

PUCCI, Bruno. Filosofia negativa e educação: Adorno. **Filosofia, Sociedade e Educação**, Marília, SP, ano 1, n. 1, p. 163-192, 1997.

_____. Na educação escolar a frieza concretiza-se de forma especial. In: GRUSCHKA, Andreas. **Frieza burguesa e educação: a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. XV-XXX.

RIEFF, David. **Contra la memoria**. Barcelona: Editorial Debate, 2012.

SAVI NETO, Pedro. **Educação e memória do sofrimento em T. W. Adorno**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, 2017.

SOUZA, Ricardo Timm de. **Totalidade & Desagregação** – sobre as fronteiras do pensamento e suas

alternativas. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

TAQUARY, Eneida Orbage de Britto; TAQUARY, Catharina Orbage de Britto. **Crimes contra a humanidade: o olhar da Corte Interamericana de Direitos Humanos**. 2014. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=84464b3e-226fd6b2>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

TIEDMANN, Rolf. Sabes lo que pasará? Sobre la actualidad de la teoría de la sociedad de Adorno. In: CABOT, Mateu (Org.). **El pensamiento de Th. W. Adorno**. Balance y perspectivas. Palma, ES: UIB, 2007.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 45, p. 223-248, jun. 2007.

WIGGERSHAUS, Rolf. **A Escola de Frankfurt: história, desenvolvimento teórico, significação política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

ZAMORA, Jose A. Educação depois de Auschwitz. In: MOREIRA, Alberto; PUCCI, Bruno; _____. (Org.). **Adorno: educação e religião**. Goiânia: Editora da UCG, 2008. p. 11-27.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton. **Adorno: o poder educativo do pensamento crítico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

*Recebido em: 20/09/2017
Aprovado em: 25/01/2019*

ENTRE “VERDADEIROS APÓSTOLOS”: UMA EDUCADORA BRASILEIRA NO CONGRÈS INTERNATIONAL D’ÉDUCATION NOUVELLE (LOCARNO – 1927)

*Ana Chrystina Mignot (UERJ)**

*Raquel Lopes Pires (UERJ)***

RESUMO

Muitas são as motivações para viajar: descobrir lugares somente imaginados, viver experiências inusitadas, estreitar laços ou encontrar novos interlocutores, por exemplo. Como tantos outros viajantes, os educadores igualmente têm seus motivos para atravessar distâncias, conhecer e se fazer conhecer. Também são muitos os modos de perscrutar viagens de educadores. Todos eles exigem compreender o sujeito que viaja, o contexto da travessia, o destino escolhido, as redes estabelecidas e as repercussões da viagem. Este é o exercício que pretendemos realizar neste texto, que se detém na viagem da educadora católica Laura Jacobina Lacombe a Locarno, Suíça, em 1927, quando representou a Associação Brasileira de Educação (ABE) no IV Congrès International d’Education Nouvelle, evento que objetivou propagar os princípios da educação moderna, e, em particular, o tema da liberdade que amalgamava as preocupações centrais. Para tanto, elegemos como fio condutor o relatório que apresentou ao regressar da viagem, que funciona como um testemunho do visto e vivido, permitindo interpretar a importância de sua participação no diálogo que se instituiu entre educadores brasileiros e estrangeiros que gravitavam em torno do Institut Jean-Jacques Rousseau e que se desdobrou em novas viagens e trocas sobre os modelos pedagógicos em construção.

Palavras-chave: Congresso. Locarno. Escola Nova. Laura Jacobina Lacombe. Viagem.

ABSTRACT

AMONG “TRUE APOSTLES”: A BRAZILIAN EDUCATOR AT CONGRÈS INTERNATIONAL D’EDUCATION NOUVELLE (LOCARNO - 1927)

There are many motivations for traveling: discovering only imagined places, experiencing unusual experiences, strengthening ties or finding new interlocutors,

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). Professora Titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pesquisadora do CNPq. Cientista de Nosso Estado (Faperj) e Procientista (UERJ/Faperj). E-mail: acmignot@terra.com.br

** Pedagoga pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: rlopes.pires@gmail.com

for example. Like so many other travelers, educators also have their reasons for crossing distances, meeting and getting to know each other. There are also many ways to peer travel educators. They all require understanding the subject who travels, the context of the crossing, the destination chosen, the established networks and the repercussions of it. This is the exercise that we intend to carry out in this text that stops on the journey of the catholic educator Laura Jacobina Lacombe to Locarno, Switzerland, in 1927, when she represented the Brazilian Association of Education (ABE) at the IV Congrès International d'Education Nouvelle, to propagate the principles of modern education and, in particular, the theme of freedom that amalgamated the central concerns. To do so, we chose as the guiding thread the report that he presented on his return from the trip, which acts as a testimony of the visa and lived, allowing to interpret the importance of his participation in the dialogue that was instituted between brazilian and foreign educators who gravitated around the Institut Jean-Jacques Rousseau and that has unfolded in new trips and exchanges on the pedagogical models under construction.

Keywords: Congress. Locarno. New School. Laura Jacobina Lacombe. Travel.

RESUMEN

ENTRE "VERDADEROS APÓSTOLES": UNA EDUCADORA BRASILEÑA EN EL CONGRÈS INTERNATIONAL D 'EDUCATION NOUVELLE (LOCARNO - 1927)

Muchas son las motivaciones para viajar: descubrir lugares sólo imaginados, vivir experiencias inusitadas, estrechar lazos o encontrar nuevos interlocutores, por ejemplo. Como tantos otros viajeros, los educadores también tienen sus motivos para atravesar distancias, conocer y hacerse conocer. También son muchos los modos de escrutar viajes de educadores. Todos ellos exigen comprender al sujeto que viaja, el contexto de la travesía, el destino escogido, las redes establecidas y las repercusiones de la misma. Este es el ejercicio que pretendemos realizar en este texto que se detiene en el viaje de la educadora católica Laura Jacobina Lacombe a Locarno, Suiza, en 1927, cuando representó a la Asociación Brasileña de Educación (ABE) en el IV Congrès International d'Education Nouvelle, evento que objetivó propagar los principios de la educación moderna y, en particular, el tema de la libertad que amalgaba las preocupaciones centrales. Para ello, elegimos como hilo conductor el informe que presentó al regresar del viaje, que funciona como un testimonio del visado y vivido, permitiendo interpretar la importancia de su participación en el diálogo que se instituía entre educadores brasileños y extranjeros que gravitaban en torno al Institut Jean -Jacques Rousseau y que se desdobló en nuevos viajes e intercambios sobre los modelos pedagógicos en construcción.

Palabras clave: Congreso. Locarno. Escuela Nueva. Laura Jacobina Lacombe. Viaje.

Introdução

Um tom objetivo atravessa o relatório escrito por Laura Jacobina Lacombe para o Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação (ABE) quando regressa do IV Congrès International d' Education Nouvelle¹ – que se realizara em Locarno, Suíça, em 1927 –, no qual detalhava em minúcias a organização do evento, a composição de países representados, os temas tratados, sua própria apresentação e os contatos estabelecidos. Justificava, assim, sua sugestão de aprofundamento das relações da ABE com a instituição promotora. Vez por outra deixava escapar certo deslumbramento com a possibilidade de ter conhecido e convivido com educadores respeitados internacionalmente, muitos deles com os quais tivera até então contato apenas por intermédio de livros e revistas.

Suas palavras iniciais são de agradecimento pela confiança nela depositada para representar a entidade no evento. Mais do que uma simples prestação de contas, o relatório contém sua avaliação da dimensão do debate educacional que se travava no mundo, alimentado por ideais pacifistas e cientificistas:

Tendo sido confiada a mim a honrosa missão de representar a Associação Brasileira de Educação no 'Congresso Internacional de Educação Moderna' realizado em Locarno, procurei desempenhar bem o meu encargo para corresponder à confiança que em mim depositaram os diretores desta Associação. Como disse no Congresso, não sou eu a pessoa mais competente para representar o professorado brasileiro, porém sou uma d'aquelas que mais desejo tem de acertar e que acredita ser aquele núcleo de saber o detentor da verdade, no que diz respeito à 'educação'. Aquele é o foco luminoso que esclarece nas cinco

partes do mundo os que dedicam a sua vida à causa mais nobre que existe. (LACOMBE, 1927a).

Aliás, seguir a educadora Laura Jacobina Lacombe em suas andanças pelo mundo² permite compreender sua trajetória profissional, mudanças de rumos e diferentes inserções em entidades nacionais e internacionais, pois deixou pistas em álbum de viagens, cartas, fotografias, discursos e relatórios que sinalizam para sua militância na Associação Brasileira de Educação, na Associação de Educação Católica e na Organização Mundial de Educação Pré-Escolar. Em várias oportunidades, ao recordar suas inúmeras travessias, evocaria instituições visitadas, contatos estabelecidos, impressões deixadas, registrando, assim, a importância das viagens em sua vida e deixando entrever que não bastava partir, conhecer e regressar. Era necessário dar visibilidade à experiência, relatar, comprovar, legitimar e se legitimar como alguém que conhecia de perto muitos outros países e realizações educacionais inovadoras, como se pode ver também no depoimento dado ao Museu da Imagem e do Som:

Tive muitas vezes ocasião de voltar à Europa, já lá estive 19 vezes. Em quase todas tomei parte em um, dois e até três congressos. Paralelamente tive três vezes ocasião de levar um grupo de alunas em 1950, 56 e 60. Em uma das vezes, em 56, ficamos três semanas em Paris, onde fizemos um curso de francês na Sorbonne, digo fizemos porque eu também me matriculei lá nas aulas. [...] Minhas viagens tornaram-se mais frequentes quando fundamos, em 1953, no Brasil, o Comitê Nacional Brasileiro da OMEP. A OMEP é uma organização mundial para a educação pré-escolar, fundada por um grupo de idealistas, chefiados, posso dizer, por que a mais interessada e mais vibrante em tudo é Madame Erbinier Leber, em Viena e nós tomamos conhecimento disso e eu fui encarregada. Eu era a secretária da Associação de Educação Católica e me encarregaram de fundar o Comitê. Depois me fizeram presidente e eu estou mais que Getúlio porque eu já passei de 20 anos (risos) na presidência. (MUSEU DA IMAGEM E DO SOM DO RIO DE JANEIRO, 1974).³

1 O título do Congresso está traduzido no relatório de Laura Jacobina Lacombe como Congresso Internacional de Educação Moderna, que foi apresentado ao Conselho Diretor da Associação Brasileira de Educação em reunião realizada em 1 de novembro de 1927, sob a guarda do Arquivo da Associação Brasileira de Educação. Na fotografia publicada em *Pour l'Ere Nouvelle* (LACOMBE, 1927b), reproduzida neste texto mais adiante, se pode ver o nome original: IV Congrès International d' Education Nouvelle. Sempre que houver citação do relatório, será mantida a forma como ela registrou.

2 Sobre outras viagens da educadora, consultar Mignot (2016, 2017, 2018) e Cardoso (2015).

3 Laura Jacobina Lacombe está se referindo às alunas do

O relatório que apresentou ao Conselho Diretor da ABE, ao retornar de Locarno, como em tantos outros registros deixados, funciona como um testemunho do visto e do vivido, permitindo interpretar a importância de sua participação no diálogo que se instituía entre educadores brasileiros e estrangeiros que gravitavam em torno do Institut Jean-Jacques Rousseau. Tomado como fio condutor, ele permite compreender a educadora que viaja, o contexto da travessia, o destino escolhido, as redes estabelecidas e as repercussões da viagem na sua escola e no debate educacional travado no interior da entidade que representara.

Uma educadora viajante

Se, em 1927, esta não foi a primeira viagem de Laura ao exterior, também já não era apenas a jovem professora que fora, dois anos antes à Suíça, para estudar no Institut Jean-Jacques Rousseau – que se constituía em importante centro de referência para os educadores de todo o mundo –, como se lembra em depoimento dado ao Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro (1974):

Nunca tinha passado pela minha cabeça ir à Europa, eu via todo mundo fazer viagens à Europa, não pensava ser possível ir à Europa um dia e mamãe estava pensando em mandar buscar uma professora na Europa. Dr. Carneiro Leão, que era Secretário de Educação naquela ocasião e se dava muito conosco perguntou à mamãe: ‘Mas por que em vez de mandar buscar uma professora a senhora não manda dona Laura à Europa’. Aquilo foi pra mim a abertura de uma vida nova. Dr. Carneiro Leão tinha relações por cartas com os professores de Genebra e me deu uma apre-

Colégio Jacobina do qual foi diretora em substituição à sua mãe Isabel Jacobina Lacombe. Em depoimento oral, o entrevistador registra: “aos dois dias do mês de maio de 1974, no estúdio do MIS, comparece a grande educadora LJJL para fazer um depoimento para a posteridade. Em companhia de dona Laura comparecem as professoras Marta Rocha e Silva de Sena, Ieda Cardoso Vieira, Geralda Vale Novais e excelentíssima senhora Carmem Maria Casalarde, ex-aluna do Colégio Jacobina e que tem uma característica curiosa porque tem sobretudo o maior dos títulos: mãe de 10 filhos” (MUSEU DA IMAGEM E DO SOM DO RIO DE JANEIRO, 1974). A respeito do Colégio Jacobina, consultar Caruso (2006).

sentação e aí se abriu um horizonte novo ao tomar contato, em Genebra, com o Instituto Jean Jacques Rousseau. Muita gente ficou escandalizada porque era Rousseau, mas a gente de tudo pode encontrar coisas boas e foram os grandes professores Bovet, Claparède, Piaget e Ferrière e outros que me fizeram entrar nesse mundo novo e eu fui guiada por esses grandes idealistas, esses mestres que se tornaram meus amigos.

A educadora devia, certamente, a Antonio Carneiro Leão⁴ aquela primeira viagem, que para ela significou um divisor de águas em sua vida. Seus conselhos foram levados em conta porque desde 1922 tinha sido nomeado Diretor-Geral da Instrução Pública, onde permaneceria até 1926, procurando “transformar a educação do Distrito Federal em modelo para o país”, fundamentada em “uma diretriz científica” (SILVA; MACHADO, 2004, p. 8), voltada para a

[...] melhor preparação para o professor. Para isso organizou, pioneiramente, cursos de aperfeiçoamento para o magistério e atividade docente ligada à realidade; utilizou laboratórios e oficinas; preocupou-se com a higiene, a assistência social, a saúde e a educação física. (SILVA; MACHADO, 2004, p. 8).

A sugestão feita por ele sobre o país de destino que a jovem deveria seguir, provavelmente se devia aos laços estabelecidos por meio de correspondência com Adolphe Ferrière, que prosseguiu, como se pode ver na carta que este lhe dirigiu, meses antes do congresso, prometendo que daria divulgação ao trabalho do antigo Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, manifestando interesse na reforma que liderara especialmente no que se referia à formação de professores e pedindo para interferir na publicação de seus livros no Brasil:

Caro senhor,
Sua correspondência de 24 de março e seus vários anexos muito interessaram-me.

O senhor Bovet já havia ido para o congresso de Praga, mas quando ele voltar, eu pedirei as

⁴ Sobre a relação de Antonio Carneiro Leão com Adolphe Ferrière, consultar Pires (2019).

fotos que o senhor disse ter enviado a ele. É com muito prazer que darei na minha revista 'Pour l'Ere Nouvelle' uma breve nota referente ao belo trabalho em que o senhor foi o anfitrião em seu país. Interessava-me muito saber o que o senhor fez pela reforma das escolas normais, em particular, pelo preparo dos futuros mestres na aplicação dos métodos de educação científica, tal como entende a nossa Ligue Internationale pour l'Education Nouvelle. De fato, enquanto os novos professores aprendessem métodos didáticos obsoletos, ou seja, resistentes que ignoravam a psicologia infantil, não se poderia esperar grandes progressos. O senhor tem ciência, sem dúvida nenhuma, que vários dos meus livros foram ou vão ser traduzidos em língua espanhola. Havia a possibilidade de serem traduzidos em português, graças ao apoio de um comitê brasileiro. Infelizmente, me escreveram de Lisboa dizendo que esse comitê tinha intenções utilitaristas, que, desconhecendo o valor da psicologia, não consentiu no financiamento da tradução dos meus livros. Se o senhor acredita que pode intervir, o senhor que conhece o valor incomparável da teoria e da prática da Education Nouvelle, me diga e eu fornecerei os detalhes úteis referente ao assunto.

Aguardando boas notícias, peço que receba, caro senhor, minha mais alta estima,

Ad.Ferrière.

(FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 1927).⁵

Para a Associação Brasileira de Educação, ter uma representante no IV Congrès International d'Education Nouvelle fazia parte de um projeto maior da entidade de se articular ao movimento internacional de renovação educacional, o que se expressava na publicação da seção Associação Brasileira de Educação no Estrangeiro, em seu *Boletim*, como lembra Mariana Mello Burlamaqui (2013), que chama atenção para a divulgação constante de eventos, publicações, intercâmbios e viagens. Nele o Bureau International d'Education tinha um constante e especial espaço no periódico, visto que representava um importante centro de disseminação do conhecimento sobre a infância e sobre a educação, com constantes referências

a publicações, cursos e congressos. Tal empenho em divulgar as atividades do Institut Jean Jacques Rousseau e do próprio Bureau International d'Education, de certo modo, se devia à estratégia maior dos educadores europeus, especialmente suíços, que, no entreguerras – “sob o impacto humano, social, moral e geopolítico” – se articularam com autoridades, associações do magistério e organizações sindicais de vários países da Europa e das Américas, de modo a construir “um entendimento internacional e promover os interesses da paz no mundo” (LÁZARO LORENZE, 2016, p. 38), o que passava também, necessariamente, pelas escolas e universidades, para atingir o objetivo maior da educação das novas gerações.

A indicação de Laura, pelo Conselho Diretor, era um reconhecimento de suas relações estabelecidas com os educadores suíços e, em particular, ao seu papel de correspondente do Bureau International d'Education, convite este que lhe fora formulado por carta assinada por Marie Butts, secretária da associação internacional, e devidamente divulgada no último *Boletim* de 1926:

É com grande prazer que registrei duas associações que lhe indicam como membros do Bureau International d'Education. Como não temos correspondentes no Brasil, você nos prestaria um serviço muito bom se nos permitisse falar com você quando nos pedissem para sermos informados sobre este país. Qualquer coisa que você pudesse me contar sobre educação no Brasil seria de grande interesse para mim. [...] Para poder prestar os serviços esperados, o B.I.E. precisa de um correspondente que possa fornecer informações sobre a educação pública e privada em seus países, em projetos de pesquisa no campo da psicologia infantil e da psicologia dos adolescentes.

Nós nos permitimos vir perguntar-lhe se existe em seu país um escritório geral de informação educacional e pedir-lhe, no caso contrário, para nos indicar as pessoas ou as instituições que lhe parecem ser as mais capazes de fornecer-lhe informação. Ao mesmo tempo, nós concordamos em fornecer a você documentação e, em particular, se você nos autorizar a considerá-lo como correspondente do B.I.E. nas áreas que você

⁵ Carta de Adolphe Ferrière dirigida a Antonio Carneiro Leão, datada de 20 de abril de 1927.

gentilmente nos designou. Qualquer sugestão que você possa nos dar sobre a melhor maneira de organizar o trabalho em seu país será bem-vinda. (BUTTS, 1926, p. 4-5).

No depoimento feito ao Museu da Imagem e do Som (MIS), Laura Jacobina Lacombe destaca que em sua viagem à Suíça para participar deste congresso contou com apoio de recursos públicos:

Dois anos mais tarde eu fui representante oficial do Brasil no grande Congresso da Ligue International Pour l’Education Nouvelle, eu soube que ia haver esse congresso, eu sabia que meus professores iam tomar parte e outros professores do mundo todo, movi céu e terra, fui ao Washington Luis, fui ao Mangabeira, fui ao Dr. Melo Franco que se dava com Viana do Castelo, eu sei que consegui uma nomeação e fui auxiliada com uma verba que só davam às pessoas que tinham muita influência. Eu recebi 10 contos e com esses 10 contos eu fui à Europa, fui ao congresso e depois fui à Bélgica e estagiei na Escola Decroly, porque lá em Locarno eu conheci o professor Decroly e ele ficou muito interessado pelo colégio, porque o dele também tinha começado em casa com a família, então ele conversava muito comigo e foi muito amável e eu estive não só em casa dele como também estagiei uma semana inteira na escola de l’Ermitage de manhã à noite. (MUSEU DA IMAGEM E DO SOM DO RIO DE JANEIRO, 1974).

Em meio ao movimento de expansão de iniciativas de renovação educacional

A presença de Laura Jacobina Lacombe no IV Congrès International d’Education Nouvelle, estava respaldada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) – entidade que buscou interferir nos destinos da educação nacional, desde sua criação em 1924 –, na medida em que fora escolhida para representá-la na quarta edição do evento organizado pela New Education Fellowship, que, segundo a educadora, tinha diversas revistas publicadas em vários países como Alemanha, Áustria, Inglaterra, Bélgica, França, Suíça, Bulgária, Chile, Espanha, Hungria, Itá-

lia, Argentina etc., e que tinha por finalidade propagar princípios da educação moderna,⁶ constituindo-se, assim, no seu entendimento, em “um programa de um ideal muito nobre e as pessoas que a ele se têm dedicado, são verdadeiros apóstolos, pois não só pregam essas ideias como são exemplos vivos pela abnegação de suas vidas, pondo em prática esse ideal” (LACOMBE, 1927a). Para Laura Jacobina Lacombe, a importância do congresso podia ser, em suas palavras, também medida pelo aumento crescente de participação de educadores:

O primeiro teve lugar em Calais, constando de 100 membros; o segundo em Montreux, com 200; o terceiro em Heidelberg, com 600 e o quarto em Locarno, com perto de 1200 membros! Esta progressão crescente prova a felicidade com que se estão propagando as ideias de educação moderna por todo o mundo. Quarenta países, de todos os continentes, estavam representados. (LACOMBE, 1927).

Para Laura, participar da quarta edição desse evento significava uma possibilidade de se sentir parte de um grupo de educadores que tinha como finalidade definir princípios, políticas, práticas e métodos de ensino capazes de interferir nos rumos da educação para além das fronteiras geográficas. Este horizonte de intervenção irmanava aqueles que compartilhavam da compreensão de que era imprescindível investir na educação das futuras gerações. Muitos eram os mesmos que estiveram reunidos em 1919, em Calais, quando definiram, segundo Lourenço Filho, “os caracteres gerais da ‘escola nova no campo’, ou seja, da ‘escola nova’ em seu sentido original” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 162), no que se referia à organização geral, formação intelectual e formação

6 Dentre os princípios estavam: “1. Desenvolver na criança a força espiritual para que estabeleça a material; 2. estudar cada criança de perto para que a disciplina respeite a individualidade de cada um; 3. Procurar os interesses das crianças de modo que as matérias a estudar, neles se baseiem; 4. Desenvolver o espírito de cooperação, substituindo as de competição; 5. Cultivar a coeducação, contada a prudência e moralidade; 6. Desenvolver na criança a consciência da dignidade do ser humano [...] cultivando assim o espírito da solidariedade.” (LACOMBE, 1927a).

moral. Aos mesmos princípios, posteriormente, lembra o autor, foi acrescentado, ainda outro princípio: “A Escola Nova, em cada criança, deve preparar não só o futuro cidadão capaz de preencher seus deveres para com a pátria, mas também com a humanidade” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 165).

Se os 30 pontos estabelecidos não foram seguidos integralmente por todas as escolas, visto que só a de “Odenwald, criada por Paul Geeb, atendeu à totalidade” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 165) serviram de horizonte para a intervenção nas escolas e nos sistemas públicos de ensino, o que de certa forma justifica a participação de autoridades de diversos países no evento de Locarno, como acentuou Laura Jacobina em seu relatório:

Achava-se o diretor da instrução pública de New South Wales (Austrália), o da Sibéria, o da África do Sul, representantes da China, Japão, Índia, de quase todos os países da Europa, grande número de membros dos Estados Unidos da América do Norte; além do Brasil, os países da América do Sul que estiveram representados foram o Peru e o Uruguai. A Liga das Nações também estava representada. (LACOMBE, 1927a).

Aliás, Lourenço Filho (1978), ao se referir à expansão do ideário renovador no ensino público, destacou seu impacto nas reformas feitas nos Estados Unidos e Europa, especialmente no pós-guerra. Ao se referir à Europa, deu destaque à reforma da Alemanha, iniciada em Munique, por Jorge Kerschesteiner, em 1910, que propôs transformar a “escola do livro” na “escola do trabalho”, fundada em sentido social do trabalho em comunidade e elevação moral do caráter profissional, que repercutiu em Leipzig, Berlim, Dresden, Neukoln, Bremen, Hamburgo e, posteriormente, em Iena; à reforma da Áustria, que depois da primeira guerra reorganizou o ensino oficial graças à nomeação, em 1919, de Otto Gloeckel para o Ministério da Educação, que favoreceu a expansão das ideias inspiradas na “liberdade democrática, como objetivo central, e nas de adaptação do trabalho às necessidades e interesses dos educandos, como recurso prático”

(LOURENÇO FILHO, 1978, p. 168); à reforma da Itália, cujas ideias de Maria Montessori, que se multiplicaram por vários países, se juntavam às de A. Marchetti e Giuseppe Lombardo Radice sobre a Escola Serena – “escola que espera pacientemente o lento e puro despertar dos tesouros anímicos da criança, sem que se tenha que recorrer a manobras forçadas, que deformam as energias infantis” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 168); à reforma da França, graças ao trabalho de Roger Cousinet, inspetor escolar, que em 1919 liderou a associação La Nouvelle Éducation – destinada a congregar educadores e pais para a discussão sobre a atividade das crianças na escola e no lar – e que “procurou transformar o trabalho das escolas públicas de modo a harmonizar as exigências oficiais com o interesse natural dos discípulos” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 169); à reforma da Bélgica, inspirada nas ideias de Ovide Decroly, que criou os centros de interesse como uma estratégia para estabelecer a “transição entre a situação existente nas escolas públicas e a que se desejava mais tarde fosse implantada” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 170); e à reforma da Suíça, que a partir das ideias de Adolphe Ferrière, Edouard Claparède e Pierre Bovet, em 1923, conseguiu adotar oficialmente, em Genebra, as práticas de escola ativa.

Nesse contexto de multiplicação de iniciativas de renovação educacional fabricadas no pós-guerra, Laura Jacobina Lacombe partiu em busca de inovações. Ali se encontraria com os principais expoentes, muitos deles cujas obras só conhecia de nome, através de livros e artigos que circulavam entre os educadores brasileiros, pois a associação promotora do IV Congrès International d’Education Nouvelle – a New Education Fellowship – tinha por finalidade propagar as ideias novas de educação “sustentada por grandes autoridades científicas”, tais como:

[William Paulsen], professor da Universidade de Berlim; Paul [Dengler] professor de [...] e pedagogia do [Institut Austro-Americano de Educação de Viena]; Pierre Bovet diretor do Instituto Jean Jacques Rousseau, de Genebra;

Edouard Claparère, professor da Universidade de Genebra; Adolphe Ferrière [...] da Escola Activa, editor da revista *Pour L’Ere Nouvelle*; Ovide Decroly, professor da Universidade de Bruxellas e fundador e director da ‘Ecole de l’Ermitage’ modelo de escola cujo lema é ‘pour la vie, par la vie’. (LACOMBE, 1927a).⁷

Mais do que uma mera prestação de contas

Em seu relatório do IV Congrès International d’ Education Nouvelle, como já assinalado, Laura Jacobina Lacombe mescla a objetividade que julgava necessário imprimir com diversas passagens que expressam impressões pessoais sobre a organização do evento, a temática tratada, as conclusões do evento e os desdobramentos que julgava importantes para a Associação Brasileira de Educação, além de considerações sobre sua própria participação. O esforço de objetividade e concisão é por ela assinalado quando informa que trouxe informações e material para as Secções de Cooperação da Família, Secção de Divertimentos Infantis e Secção de Ensino Secundário, mas que não detalharia neste momento “para não tornar por demais longo esse meu relatório” (LACOMBE, 1927a).

No seu entendimento, a organização dos trabalhos, dividida em conferências e grupos divididos por assuntos – Psicologia, métodos individuais, escolas experimentais, coeducação e educação sexual, ensino moderno da historia, novos métodos de ensino artístico, Geologia local para excursões e questões gerais –, apesar de não ser rígida, visando facilitar a participação em diversos grupos de acordo com o interesse dos congressistas, impedia a participação em tudo que provocava curiosidade, o que lhe exigiu um grande esforço para

[...] escolher os assuntos que interessavam à Associação e assim como aos trabalhos do

7 O documento foi digitado pela própria ABE e contém algumas lacunas que foram preenchidas com XXX, o que nos obrigou a consultar a programação completa do evento que foi publicada na revista *Pour l’Ere Nouvelle* (LACOMBE, 1927b). As lacunas foram, assim, preenchidas entre colchetes.

Curso Jacobina, não só nas conferências, como em conversas particulares que pude ter com os grandes mestres e também na minha viagem a Paris, onde estive em contato com o Institut International de Coopération Intellectuelle, da Liga das Nações. (LACOMBE, 1927a).

A concisão do relato se constituiu em convite para buscar na revista *Pour l’Ere Nouvelle* (LACOMBE, 1927b) – que se apresentava como “a revista dos pioneiros da educação” –, dedicada ao Congresso de Locarno, publicada em 1927, pistas para compreender a estruturação das conferências que estavam todas, conforme narrado por Laura Jacobina Lacombe, em torno da temática central do evento: a liberdade em educação. O conjunto de intervenções, como se pode ver no Quadro 1,⁸ permite melhor compreender as impressões dela acerca das conclusões do evento: “o novo sistema exige um grande aperfeiçoamento moral e intelectual do professor. Não é só o que ele diz, mas principalmente o que ele realmente é que tem influência na formação do aluno” (LACOMBE, 1927a). Além disso, “a liberdade não é um fim, porém um meio” (LACOMBE, 1927a). Por isso, o aluno deveria ser colocado, em suas palavras, “em um ambiente tal que ele tenha a liberdade

8 Quadro organizado de acordo com o sumário da revista dedicada ao evento. Há, no entanto, um “Avis de la rédaction” que dá conta da seleção dos textos: “O sucesso do Congresso Locarno foi grande. O número de palestras entregues excedeu todas as expectativas. Sua publicação daria um grande volume. Mas, mesmo que as despesas do congresso pudessem ser cobertas, apenas (porque queríamos conceder reduções ou remoções da taxa de inscrição para os professores que o solicitavam), o saldo disponível não nos permite publicar um livreto dando, mesmo em resumo, uma visão completa dos discursos. É por isso que devemos encaminhar nossos leitores, para mais detalhes, para a participação inglesa nas conferências, para a *The New Era* e, para a participação alemã, para *Das werdende Zeitalter*. Algumas das apresentações feitas em Locarno reproduziam informações já publicadas pela revista *Pour l’Ere Nouvelle*. Nós também nos referimos a elas. Finalmente, alguns outros serão objeto de artigos que publicaremos nos seguintes números. Aqui, nos números 31 e 32, vamos nos referir à visão geral das conferências noturnas sobre o tema do congresso: ‘Liberdade na educação’ – a participação latina no congresso – uma breve apresentação do trabalho dos grupos em Locarno - alguns retratos de educação pública renovada em novos países - enfim, uma crônica do Congresso. Uma edição especial destas edições contém dois artigos publicados em nossa edição de junho-julho, em particular o texto da palestra do Sr. Ad. Ferrière”. (LACOMBE, 1927b).

de agir” (LACOMBE, 1927a). Entendera, enfim, que era “em liberdade, no seu natural que a criança pode ser estudada e eficazmente dirigida. A criança que foi habituada a decidir por si, mais facilmente saberá se dirigir na vida”

(LACOMBE, 1927a). Para a educadora a escola ativa defendida por Adolphe Ferrière era o “remédio contra a educação livresca” (LACOMBE, 1927a), que negava suas qualidades que permitiriam vencer na vida.

Quadro 1 – Conferências do Congresso.

| Conferencista | Inserção profissional | Título |
|------------------------------------|--|--|
| Arthur Sweetser | Membre du Conseil de l'École Internationale de Genève | <i>La signification et la portée du Congrès d'Éducation Nouvelle</i> |
| Sir Jagadis Chunder Bose, F. R. S. | Fondateur et directeur de l'Institut de recherches Bose, à Calcutta / Membre du Comité International de Coopération Intellectuelle de la Société des Nations | <i>L'unité de la vie</i> |
| Sir Jagadis Chunder Bose, F. R. S. | idem | <i>Une vie consacrée à la recherche de la vérité</i> |
| Pierre Bovet | Président du Congrès | <i>Le problème de la liberté en éducation</i> |
| Beatrice Ensor | <i>Fondateur de la New Education Fellowship</i> | <i>La relativité de la liberté</i> |
| Elisabeth Rotten | Président de Deutsche Liga für Völkerbund | <i>Liberté et limitation</i> |
| M. G. Lombardo-Radice | Professeur à l'Institut Royal Supérieur du Magistère, à Rome / Directeur de « L'Éducation Nationale » | <i>La liberté véritable et la fausse liberté en éducation</i> |
| O. Decroly | Professeur à l'Université de Bruxelles | <i>La liberté et l'éducation</i> |
| Lorenzo Luzuriaga | Directeur de la « Revista de Pedagogia », Madrid | <i>La pédagogie de l'équipe</i> |

Fonte: Elaborada pelas autoras com base em *Pour l'Ere Nouvelle* (1927).

Ao lado desses estavam outros palestrantes: Carson Ryan, Harold O. Rugg, Carleton W. Washburne, Lucy L. W. Wilson e Marietta Johnson,⁹ que discutiram experiências dos Estados Unidos focalizando em seus trabalhos “Les méthodes individuelles dans les écoles primaires”, “Comment libérer les

programmes”, “La liberté par la maîtrise de soi”, “La véritable signification de la liberté dans les écoles secondaires américaines d’instruction publique” e “La conservation de l’enfance et la coéducation”, respectivamente; bem como da Alemanha e da Áustria: Alfred Adler, Wilhelm Paulsen, Paul L. Dengler, Gustave Wyneken e M. B. T. Thaker, cujas palestras tiveram por títulos “Le courage son importance dans l’éducation de l’enfant”, “La liberté de l’educateur”, “Soumission passive ou self-government”, “La liberté et ses limites” e “Une voix de l’Indie”, também na mesma ordem. Consideradas como participação dos países latinos – Bélgica, França,

9 Professeur d’Éducation, Swarthmore College, Pa. U. S. A., Récememnt éditeur associé de School and Society et Président de l’Association Nationale Américaine d’Orientation Professionnelle; Psychologue de l’Éducation au Collège des Maîtres de l’École de Lincoln, à New-York; Directeur des Ecoles, Winnetka, Ill. U. S. A.; Directrice de S. Philadelphia High School pour Jeunes Filles; e Directrice de l’École d’Éducation de Fairhope, Alabama, et de l’École d’Edgewood, Greenwich, Connecticut (U. S. A.), respectivamente. Ver Lacombe (1927b).

Itália, Portugal, Espanha, Suíça, Argentina e Brasil – estavam, dentre outros, Ovide Decroly (Universidade de Bruxelas), Alvaro V. Lemos (Escola Normal de Coimbra), Clotilde Guillen de Rezzano (da Argentina), além de

professores da Universidade de Genebra como Edouard Claparède e Paul Meyhoffer que abordaram aspectos da Escola Nova em experiências específicas e no ensino público de seus países.

Figura 1 – Fotografia dos congressistas



Fonte: *Pour l'Ere Nouvelle* (1927).

No último grupo de trabalho agrupado pelo editor da *Pour l'Ere Nouvelle* estava Laura Jacobina Lacombe, a representante brasileira, que assim registrou a exposição que realizara no evento:

Quanto à sessão que organizei consagrada ao Brasil direi apenas que foi graças ao prestígio [...] do Dr. Carneiro Leão que conseguiu uma hora para realizá-la. Foi no Kursaal com uma grande e simpática assistência que em breves palavras falei sobre o Curso Jacobina e sobre os trabalhos da Associação Brasileira de Educação, principalmente sobre os da Cooperação da Família e os da Secção de Divertimentos Infantis cuja Presidente me confiou esse relatório. Este

apresentei em Genebra ao Bureau International d'Education, que muito se interessou. Foi organizado durante o Congresso um 'comité' internacional de propagação dos novos métodos de [ensino] pelo [mundo]. Faço parte desse 'comité' como representante do Brasil. Já foi aprovado um projeto para um filme, apresentado pelo Professor Adolphe Ferrière. Na exposição de material escolar foram muito apreciados os métodos de Física do Dr. Heitor Lyra da Silva e o de Química do Dr. A. Barbosa de Oliveira. (LACOMBE, 1927a).

Da sessão por ela organizada, no entanto, suas palavras sobre o Colégio Jacobina, os trabalhos da Associação Brasileira de Educa-

ção e os métodos de ensino de Heytor Lyra da Silva e Barbosa de Oliveira, que enfatiza no relatório, não tiveram visibilidade. Apesar de vários participantes não terem suas palestras publicadas na íntegra, como se pode ver no número da revista *Pour l'Ere Nouvelle* editada por Adolphe Ferrière, dedicado ao Congresso de Locarno, a de Laura, “L'enseignement public à Rio de Janeiro”, foi publicada merecendo registro do filme da gestão de Carneiro Leão sobre a educação pública carioca. Sua fala foi precedida de uma chamada sobre a temática tratada na película:

O filme apresentado por Lacombe representa o resultado dos esforços e da dedicação do Diretor da Instrução Pública, o Dr. A. Carneiro Leão, auxiliado pelo órgão de educação do Rio de Janeiro, sem qualquer subsídio do Governo. Ele consistia em três partes intituladas respectivamente: Saúde na escola, ensino na escola, a ação social na escola. (LACOMBE, 1927b, p. 218).

Se Carneiro Leão ajudou Laura Jacobina Lacombe indicando caminhos, estimulando estudos, abrindo possibilidades de intercâmbio, nesta viagem, seria ela a ajudá-lo, ao divulgar suas iniciativas em favor do ensino público. Adolphe Ferrière, ao eleger o filme, cumpriria sua promessa feita na carta de 24 de março de 1927, quando lhe dizia que era com “muito prazer que darei na minha revista ‘Pour l'Ere Nouvelle’ uma breve nota referente ao belo trabalho em que o senhor foi o anfitrião em seu país, dando visibilidade às realizações educacionais no Rio de Janeiro” (FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, 1927). Em carta escrita ainda no calor do congresso, no mesmo mês de sua realização, dirigida ao antigo Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, devidamente publicada pelo destinatário, na imprensa, enaltece a participação da representante brasileira no evento:

24 de agosto de 1927

Caro Dr. Antonio Carneiro Leão

Foi para nós um grande prazer receber em Locarno uma emissária do Brasil. Mlle Lacombe representou o vosso país com distinção e in-

teligência. O filme – Ensino no Distrito Federal – que ela fez projetar no teatro diante de uma sala inteiramente cheia, encantou a todos e não é apenas em meu nome, mas dos congressistas em geral, que vos envio felicitações pela soberba preparação da infância, feita aí, de acordo com a vossa direção esclarecida e competente. [...] Seria bom que este filme pudesse ser conhecido em todas as nações que estão ainda retardadas na reforma escolar. Mlle Lacombe fez também uma exposição pela qual percebemos, com alegria, a existência, hoje, na Capital do Brasil, de um corpo e de uma alma devotados à educação nova. Essa alma é a vossa, graças à vossa competência e ao vosso apoio esclarecido. Quanto ao corpo, aliado a todos os professores e mestres que vos seguiram e vos compreenderam. (FERRIÈRE, 1927, p. 7).

Convencida de que era necessário experimentar as inovações, mas que elas deveriam ser adaptadas às diferentes realidades, preocupada com a possibilidade de que o discurso em favor da liberdade da criança resultasse em algo “pior do que a antiga disciplina”, Laura volta da Europa encantada com a experiência de Ovide Decroly,¹⁰ na Bélgica, como se pode ver nas palavras que encerram seu relatório:

Tive a felicidade de ver a escola que considero o verdadeiro modelo em educação moderna, que é a do professor Decroly. Seria de grande vantagem para nós, si pudéssemos sê-lo aqui por algum tempo, orientando-nos nesse ideal que a todos nós entusiasma: a educação! [...] (LACOMBE, 1927a).

Ao regressar

A viagem para o congresso não se limitou a Locarno e Bruxelas. Pelo relatório se depreende que durante a viagem estivera também em

10 No seu depoimento ao Museu da Imagem e do Som do Rio de Janeiro (1974), áudio gravado em 1974, ela lembra ainda: “De volta eu fiz uma grande reforma no curso primário, que antigamente tinha uma professora para cada matéria e foi a primeira vez então que nós tivemos centros de interesse no colégio. O programa eu tinha levado, feito pelo professor Sussekind de Mendonça que me pediu que mostrasse a Decroly para sua aprovação, o que eu fiz. E fizemos então e imprimimos, nós temos como testemunha disso nosso folheto de 1928, onde o Curso Jacobina fazia centros de interesse, o que hoje chamam Unidades de Experiência.”

Genebra e Paris. Como já pontuado, apresentara o relatório da Secção de Cooperação de Divertimentos Infantis no Bureau International d’Education e visitara o Institut International de Coopération Intellectuelle, da Liga das Nações. Antes de regressar já prosseguia na tessitura de uma rede de sociabilidade com educadores estrangeiros que se aprofundaria em outros contatos pessoais, mas sobretudo por cartas trocadas ao longo dos anos, cartas estas que vinham com o timbre de vários organismos internacionais: Bureau International d’Education, Université de Genève/Institut des Sciences de l’Education, Ligue Internationale pour l’Education Nouvelle, Pour l’Ere Nouvelle, Ecole des Roches, Departement de l’Instrution Publique de Genève, Ligue des Sociétés de la Croix-Rouge, Société des Nations/Institut International de Cooperation Intellectuelle, École Primaire Supérieure de Jeunes Filles, École Normale Primaire d’Instrutices de la Charente -Inférieure, École de l’Ermitage, École Decroly, The Austro-American Institute of Education, Department of Education of Sidney e Commitee of Russian Towns Union.

Prosseguiu em atividades realizadas em outros eventos. A correspondente do Bureau International d’Education assumiria a responsabilidade de dar a conhecer aos educadores brasileiros o ideário que unificava aqueles que considerava serem “verdadeiros apóstolos”. Isto é o que se pode depreender de suas duas intervenções no Congresso Brasileiro de Educação, promovido pela Associação Brasileira de Educação, em Curitiba, em dezembro de 1927. Sobre o organismo internacional, deu ciência de sua existência, ressaltando ter sido fundado por Pierre Bovet, diretor do Institut Jean Jacques Rousseau, com a finalidade de “multiplicar os pontos de contato entre os povos, o que é de grande importância para favorecer a cultura pública” e informando que este era “um cérebro de documentação e informações para tudo o que diz respeito à educação” o que permitiria que se encontrasse “solução de um problema de educação ou instrução pelo conhecimento

de trabalho idêntico resolvido em outro país” (LACOMBE, 1997a, p. 99).

De certo modo, a tese que apresentara nesse evento estava articulada ao espírito que presidia as preocupações dos educadores reunidos em Locarno e que estavam aglutinados em diversos organismos sediados em Genebra, na medida em que no pós-guerra a preocupação com os ideais pacifistas estimulava intelectuais, educadores e cientistas, em torno da educação por um mundo melhor. A temática da tese defendida por Laura Jacobina Lacombe estava afinada com as preocupações defendidas, por exemplo, pela Ligue Internationale de Cooperation Intellectuelle, cujo diretor – Julien Luchane – reivindicava o fim dos ódios entre os povos e uma educação para a paz, capaz de favorecer a cooperação internacional e contribuir para o desarmamento moral e desarmamento armamentício das nações como forma eficaz de evitar novos conflitos (LÁZARO LORENZE, 2016). Em *A Educação e a Paz* (LACOMBE, 1997a), a educadora defendia uma educação que escapasse de estreitos nacionalismos em busca de um entendimento entre os homens numa perspectiva em favor do internacionalismo que não abrisse mão de cultivar os traços da nacionalidade. Isto implicava na obrigação moral do magistério de cultivar nas novas gerações o sentimento de cooperação, o amor e o respeito entre os homens. Hibridizando sua visão religiosa com as abordagens pacifistas, Laura Jacobina Lacombe (1997b, p. 133-134) defendeu:

O nosso século que está realizando alguns grandes ideais, trabalha para pôr em prática as palavras d’Aquele que disse ‘Amai-vos uns aos outros’. E a quem compete, mais do que qualquer outro, a divulgação deste ideal tão nobre? Cada um de nós, professores, tem a obrigação moral de lançar a semente no vasto campo da infância, para que outras gerações venham colher a messe benfazeja. Plantemos, como diz Rui Barbosa, não a couve, porém o carvalho. Grandiosa é a obra daquele que faz o bem tendo em vista a felicidade alheia. [...] Procuremos não alimentar na criança os instintos guerreiros; trabalhemos pela extinção dos brinquedos que os alimentam.

Procuramos distrair as crianças sublimando o seu instinto combativo, inculcando-lhes o horror daqueles que lembram o sangue derramado. Façamo-lhe compreender que só tem direito de tirar a vida Aquele que a dá. Se é o crime a morte de um por que em massa será permitido?

O empenho de Laura Jacobina Lacombe com a divulgação das atividades do Bureau International d'Education alimentava matérias sobre o Institut Jean Jacques Rousseau nas notícias do exterior da *Revista Schola*, da Associação Brasileira de Educação, em especial o número de 1930 que publicava ser este o instituto que mais atraía a atenção de pedagogos e psicólogos do mundo:

Como se sabe, este Instituto esteve prestes a desaparecer diante do desequilíbrio financeiro que se seguiu à guerra. Foi salvo por antigos alunos e principalmente pelos professores primários da Suíça que se cotizaram para auxiliá-lo e que começaram a participar da direção administrativa. Desde então, foi sempre crescendo de importância. O cantão de Genebra que tinha sido forçado pelas circunstâncias a fechar sua escola normal, confia-lhe desde 1918 o preparo de seus futuros mestres de classes primárias. Por outro lado, o Instituto acaba de ser anexado à Faculdade de Letras da Universidade de Genebra como Instituto de Ciências Educacionais. Genebra começa assim o preparo universitário do seu corpo docente primário, nas bases do que tem sido objeto de tantas discussões recentes. Os alunos do instituto têm a possibilidade de fazer exames universitários e de chegar mesmo ao doutorado. O número de alunos do Instituto aumentou consideravelmente nestes dois últimos anos: sobem a mais de 100, representando cerca de 20 países diversos. Instalado em novos edifícios, estão-lhe anexos dois centros de estudo que têm com ele íntima relação: o Laboratório de Psicologia da Universidade e o 'Bureau International d'Education'. Além do ensino regular, o Instituto realiza todos os anos cursos de férias de assuntos especializados. (INSTITUT..., 1930, p. 199).

A viagem de Laura Jacobina Lacombe para o IV Congrès International d' Education Nouvelle, em Locarno, não se encerrou ao regressar. Permaneceu nas tarefas que assumiu de conhecer e se fazer reconhecida no debate educacional,

quando dava notícias das inovações que se davam mundo afora. Manteve-se na escrita do Relatório e nas tarefas que visavam conferir visibilidade ao movimento internacional de renovação das práticas pedagógicas. Perdurou nas novas experiências desenvolvidas em sua escola. Prosseguiu também quando cultivava, por intermédio da escrita de cartas, os laços profissionais estabelecidos, mesmo quando se afastou da associação que representara, em meio ao forte debate que separou irremediavelmente os educadores católicos e os pioneiros. Sobreviveu, sobretudo, na Associação de Professores Católicos do Distrito Federal, em 1931, quando contribuiu para a finalidade maior da associação que visava “[...] adotar a Escola Nova, naquilo que não se contrapõe aos dogmas católicos e às leis eclesiásticas [...]” (STANG, 2008, p. 73). Ali seu esforço parece ter se concentrado na “triagem da má pedagogia” que visava “estabelecer os limites de aceitabilidade das propostas escolanovistas” (CARVALHO, 1998 apud STANG, 2008, p. 86), o que instiga a matizar uma certa versão consagrada na historiografia da educação que tem minimizado a importância de educadores católicos na permanência do ideário propagado pela Escola Nova ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

- BURLAMAQUI, Mariana Mello. A divulgação **científica na Associação Brasileira de Educação**: o caso da seção de higiene. 2013. 105 f. Dissertação (Mestrado em História das Ciências) – Curso de Pós-Graduação em História das Ciências e da Saúde da Casa Oswaldo Cruz-Fiocruz, Rio de Janeiro, 2013.
- BUTTS, Marie. Bureau International d'Education (Carta). **Boletim**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 4-5, 1926.
- CARDOSO, Silmara de Fátima. “**Viajar é ser autor de muitas histórias**”: experiências de formação e narrativas educacionais de professores brasileiros em viagem aos Estados Unidos (1929-1935). 2015. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2015.
- CARUSO, Andrea Soares. **Traço de união como vi-**

trine: educação feminina, ideário católico e práticas escolanovistas no periódico do Colégio Jacobina. 2006. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2006.

FERRIÈRE, Adolphe. Carta a Antonio Carneiro Leão. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, p. 7, 24 ago. 1927.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. Seção de Manuscritos. **Carta de Adolphe Ferrière a Antônio Carneiro Leão**. Rio de Janeiro, 1927.

INSTITUT Jean Jacques Rousseau. **Schola – Revista da Associação Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, anno 1, n. 8, p. 199, nov. 1930.

LACOMBE, Laura Jacobina. Comunicação sobre o Bureau International d'Education. In: COSTA, Maria José; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência Nacional de Educação – Curitiba 1927**. Brasília, DF, MEC/INEP, 1997a. p. 99.

_____. A educação e a paz. In: COSTA, Maria José; SHENA, Denilson Roberto; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **I Conferência Nacional de Educação – Curitiba 1927**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1997b. p. 132-135.

_____. **Relatório do Congresso Internacional de Educação Moderna**. Rio de Janeiro: Arquivo da Associação Brasileira de Educação, 1927a. Não paginado.

_____. L'enseignement public à Rio de Janeiro. **Pour l'Ere Nouvelle**, n. 31, sep./oct. 1927b. Não paginado.

LÁZARO LORENZE, Luis Miguel. O 'espírito de Ginebra' y los educadores españoles de entreguerras. In: HERNANDEZ DIAZ, José Maria (Coord.). **Influencias suizas en la educación española e iberoamericana**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016. p. 37-52.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergson. **Introdução ao estudo da Escola Nova no Brasil**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea.

12. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

MIGNOT, Ana Chrystina. Eternizando travessia: memórias de formação em álbum de viagem. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 2, n. 5, p. 330-342, 2017.

_____. Claparède, mestre e amigo: memórias de travessias. In: HERNÁNDEZ DIÁZ, José Maria (Coord.). **Influencias suizas en la educación española e iberoamericana**. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2016. p. 355-364.

_____. Encontros marcados: redes de ideias e afetos de educadores em escritas de viagem. In: MIGNOT, Ana Chrystina; ZERBINATTI, Dislane; MARTINS, Raimundo (Org.). **Atos de biografar narrativas digitais, história, literatura e artes**. Curitiba: CRV, 2018. p. 101-120.

MUSEU DA IMAGEM E DO SOM DO RIO DE JANEIRO – MIS. **Depoimentos para a Posteridade: Laura Jacobina Lacombe**. Rio de Janeiro, 1974.

PIRES, Raquel Lopes. **Entre cartas e viagens: Adolphe Ferrière estreita relações com a educação brasileira (1927-1931)**. 2019. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2019.

POUR L'ERE NOUVELLE. Rio de Janeiro, n. 31, sep./oct. 1927. Não paginado.

SILVA, Josie Agatha Parrilha da; MACHADO, Maria Cristina Gomes. Carneiro Leão: a educação popular e a formação de professores. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 1, n. 17, p. 103-118, jan./jun. 2004.

STANG, Bernadete de Lourdes Streisky. **O saber e o credo**: os intelectuais católicos e a doutrina da Escola Nova (1924-1940). 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro, 2008.

Recebido em: 10/12/2018
Aprovado em: 05/03/2019

ENTRE SIGNIFICAR E DECIFRAR A ESCRITA: A ALFABETIZAÇÃO DE IVO

Ana Maria Esteves Bortolanza (Universidade de Uberaba)*

Renata Teixeira Junqueira Freire (Universidade de Uberaba)**

RESUMO

Este artigo analisa gestos da escrita de uma criança de seis anos que frequenta o primeiro ano do Ensino Fundamental, período inicial de sua alfabetização, em 2015. Os dados coletados em uma entrevista informal fazem parte de um projeto de pesquisa institucional em andamento denominado *A formação da atitude autora e leitora no processo de apropriação da escrita na educação infantil*, que se estendeu aos primeiros anos do ensino fundamental, tendo como objetivo compreender como as crianças se apropriam da escrita em contextos educativos formais e informais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, realizada por meio de observações, entrevistas e experimentos pedagógicos. Neste artigo analisamos os resultados de uma entrevista com Ivo, uma criança de seis anos cujos registros escritos analisados evidenciam o paradoxo entre significar a escrita na vida e decifrar o código alfabético na escola. Conclui-se que, embora a escola alfabetize priorizando o ensino do código alfabético, portanto o aspecto externo da escrita, a criança busca apropriar-se de sua significação social, atribuindo-lhe sentidos que são construídos no entorno da família e de outros contextos.

Palavras chave: Alfabetização. Cultura escrita. Significado e sentido. Anos iniciais do ensino fundamental.

ABSTRACT

BETWEEN MEANING-MAKING AND DECODING WRITING: IVO'S LITERACY

This article analyzes writing gestures of a six-year-old child who attends the first year of primary school, initial period of his literacy education (2015). The collected data during an informal interview are part of an institutional research project *The development of authoring and reading attitude in the writing appropriation process in preschool*, which has been extended to the first years

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual paulista (UNESP). Docente da Universidade de Uberaba (Uniuibe). Docente/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (Uniuibe). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE/Uniuibe). E-mail: amebortolanza@uol.com.br

** Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Docente/Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (Uniuibe). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Infância e Contextos Educativos (GEPICE/Uniuibe). E-mail: renatatjunqueirafreire@gmail.com

of primary school, aiming to comprehend how children appropriate themselves of writing in formal and informal contexts. It is a qualitative research, with an ethnographic approach, carried out through observations, interviews and pedagogical experiments. In this article we analyze the results of an interview with Ivo, a child aged six whose written records analyzed clearly show the paradox between making meaning through writing in life and decoding the alphabetic code in school. It concludes that, although schools teach reading and writing by emphasizing the teaching of the alphabetic code, the external aspect of writing then, children seek to appropriate themselves of its social meaning, assigning to it senses which are constructed in the family environment and other contexts.

Keywords: Literacy. Written culture. Meaning and sense. Early years of primary school.

RESUMEN

ENTRE SIGNIFICAR Y DESCIFRAR LA ESCRITURA: LA ALFABETIZACIÓN DE IVO

Este artículo analiza los gestos de escritura de un niño de seis años de edad que asiste al primer grado de la escuela primaria, período inicial de su alfabetización (2015). Los datos recogidos en una entrevista informal son parte de un proyecto de investigación institucional La formación de la actitud de autor y la lectura en el proceso de escritura apropiación en la educación de la primera infancia, que se extendía hasta los primeros años de la escuela primaria, con el objetivo de entender cómo los niños escrito apropiado en entornos educativos formales e informales. Se trata de una investigación cualitativa, etnográfica, realizada a través de observaciones, entrevistas y experimentos educativos. En este artículo se analizan los resultados de una entrevista con Ivo, un niño de seis años que han analizado los registros escritos muestran la paradoja entre significar la escritura en la vida y descifrar el código de letras en la escuela. Llegamos a la conclusión de que, aunque la escuela alfabetizar priorizando la formación en el código alfabético, por lo que el aspecto externo de la escritura, el niño busca la propiedad de su importancia social, atribuyendo significados que se construyen rodea a la familia y otros contextos.

Palabras clave: Alfabetización. Cultura escrita. Significado y sentido. Primeros años de la escuela primaria.

Introdução

Este artigo se insere na problemática da apropriação da escrita pela criança em fase de alfabetização. Alfabetiza-se uma criança para inseri-la no mundo da cultura escrita. Isso é o que estudos vêm mostrando em muitas publicações e os discursos acadêmicos em eventos científicos têm reiterado.

O que entendemos por cultura escrita? O que é alfabetizar, significar a escrita ou decifrar o código alfabético?

A alfabetização envolve a apropriação de um conjunto de processos que precisa ser ensinado sistematicamente. Nessa perspectiva, entendemos que, diferentemente da aprendi-

zagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um ambiente com a presença de escritos, onde vivem pessoas letradas, para que venham a aprender a escrever. São necessárias situações e atividades significativas que criem as condições adequadas para a aprendizagem da escrita, isto é, a imersão da criança na cultura escrita e a presença de mediadores para que ela se aproprie de conhecimentos sobre a escrita.

A cultura escrita é, para Viñao Frago (1999), um conjunto de objetos escritos que circulam na sociedade, por meio de diversos gêneros discursivos e suportes como revistas, livros, cadernos, jornais, panfletos, televisão, cinema, telas do computador, histórias em quadrinhos, *outdoors* e outros, e, também, as formas como esses escritos são assimilados nas práticas de leitura e escrita. Escrita e oralidade são, de acordo com esse autor, duas práticas culturais distintas, mas profundamente vinculadas, o que implica em ver ambas em suas relações.

[...] cada uma destas duas linguagens, a oral e a escrita, tem sua própria dinâmica e lógica interna, suas normas e consequências. Nem a escrita é a linguagem falada traduzida para o texto escrito – como se tratasse de uma gravação – nem a fala é a linguagem escrita incorreta ou desvalorizada. Ali, porém onde existe o escrito, nenhuma das duas linguagens pode ser entendida sem considerar suas interações e influências mútuas. (VIÑAO FRAGO, 1999, p. 137).

Compreendemos, nessa perspectiva, que a cultura escrita é uma prática cultural distinta da cultura oral, mas entre elas não há uma dicotomia, uma vez que a oralidade é uma dimensão constitutiva da cultura escrita assim como a escrita é da oralidade, de forma que linguagem oral e linguagem escrita são duas práticas culturais que, reciprocamente, se interpenetram, se influenciam e se modificam.

Isso posto, no próximo tópico apresentamos os fundamentos metodológicos da pesquisa *A formação da atitude autora e leitora da criança no processo de apropriação da escrita*.

Fundamentos metodológicos da pesquisa: caminhos e procedimentos

A referida pesquisa, em andamento, é um estudo qualitativo, de caráter etnográfico, voltada para as situações de interações verbais entre as crianças e a pesquisadora. A escolha da pesquisa qualitativa se justifica porque “trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 1994, p. 21).

Quanto ao caráter etnográfico, na pesquisa observamos, registramos, videografamos as crianças em contexto, isto é, “um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 25). Particularmente, estudamos as relações das crianças com a escrita em suas atividades cotidianas, na sala, no pátio, no refeitório, nos corredores etc., quando chegam, quando vão, enfim, em diferentes tempos que permanecem em atividade na escola.

Assim, focalizamos o processo de pesquisa no objeto em movimento – a formação da atitude autora e leitora da criança –, coerentemente com a perspectiva teórica deste estudo, principalmente com os fundamentos da Escola de Vygotsky. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento infantil é abordado como um processo que se realiza por meio de atividades socialmente desenvolvidas, de atividades de criação significativa e simbólica, em que são produzidos os sentidos humanos, mediados pela linguagem. De acordo com Vygotsky (2000), as atividades psíquicas das crianças aparecem em cena primeiramente nas atividades sociais que participam e, depois, como atividade interna, mental. Nessa relação dialética entre atividade intersíquica e intrapsíquica, as crianças se apropriam dos conhecimentos para seu desenvolvimento. Portanto, a formação da atitude autora e leitora da criança, no processo

de apropriação da escrita, é o resultado de uma atividade efetiva desenvolvida em relação aos objetos e fenômenos e precisa ser mediada por alguém mais experiente que deve instruir as crianças nas formas mais elaboradas da cultura escrita.

Entretanto, para assimilar os objetos materiais e intelectuais, as crianças precisam desenvolver atividades com eles de forma que os traços essenciais da atividade estejam encarnados nesses objetos. À vista disso, entendemos que as crianças formam a atitude autora e leitora ao apropriarem-se da escrita quando participam de atividades significativas que as colocam em relação com esse objeto social, em seus usos e funções.

Nessa perspectiva, a pesquisa vem sendo realizada a partir de 2016 por meio dos seguintes procedimentos metodológicos: observações, entrevistas e experimentos pedagógicos.

Para Macedo (2006, p. 91), “o processo de observação não é um ato mecânico [...] ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos”. A opção pela observação naturalista deve-se ao fato que ela “é feita no ambiente natural, como diz seu próprio nome, e não procura manipular, modificar ou mesmo limitar o meio ou os comportamentos dos participantes” (VIANNA, 2007, p. 48). Nesse sentido, esse tipo de observação tem sido produtivo para a estruturação dos experimentos pedagógicos que fazem parte da pesquisa, colaborando para compreendermos as situações contingenciais, que podem escapar do nosso controle, só perceptíveis em pesquisas de caráter etnográfico que capturam as observações casuais. Para realização das observações utilizamos como recurso a filmagem em vídeo porque nos permite rever os registros de gravação e detalhes que possibilitam realizar microanálises, principalmente das observações e entrevistas.

As entrevistas com as crianças de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental foram realizadas como diálogos informais no ambiente natural, em situações do cotidiano das crianças na escola. A entrevista com crian-

ças tem características próprias que precisam ser consideradas, desde a aproximação com as crianças de maneira que elas possam entender do que se trata, e assim conquistar a confiança delas, respeitando os tempos possíveis para esses momentos e preferencialmente serem realizadas em grupos pequenos (GRAUE; WALSH, 2003). As entrevistas também foram gravadas em vídeo, com a câmera armada no tripé num canto mais distante da sala, para não distrair as crianças.

Sobre a metodologia experimental, de acordo com os fundamentos vigotskianos, é uma alternativa de pesquisa que contempla as relações entre planejar e desenvolver a atividade planejada por meio de ações e operações, recursos utilizados, criação das necessidades e motivos das crianças, significados e sentidos atribuídos ao objeto escrita, apreendidos no processo em sua totalidade. Por isso a opção pelo experimento pedagógico, que constitui uma metodologia com foco na relação entre os sujeitos da pesquisa – as crianças e a pesquisadora – que esclarece a relação processual de apropriação da escrita pelas crianças. A escolha do experimento pedagógico deve-se também ao fato de se basear no método histórico-genético, cujo foco está no processo ao “estudar a passagem da influência social, exterior ao indivíduo, à influência social interior ao indivíduo, buscando esclarecer os momentos mais importantes que integram esse momento de transição” (VYGOTSKY, 2000, p. 87).

Mukhina (1996) mostra que o objetivo do experimento pedagógico é mostrar a eficácia de programas e métodos de ensino, portanto o pesquisador busca alcançar bons resultados no ensino. O experimento pedagógico possibilita mostrar como se desenvolve esse processo da criança ao se apropriar da escrita. De acordo com Nascimento (2010), as vantagens do experimento pedagógico estão em criar uma situação especial e organizar uma intervenção para atender as finalidades da pesquisa. Serão desenvolvidos quatro experimentos pedagógicos, tendo quatro atividades cada um, num total

de 16 atividades, de até 40 minutos de duração.

Para registrar as atividades da pesquisa, escolhemos a videografia que, segundo Meira (1994), é um recurso de registro em vídeo da atividade humana que deve ser organizado em três fases: assistir à filmagem sem interrupção; fazer anotações sobre a problemática do estudo e produzir um índice de eventos para listar e localizar facilmente os mais significativos da pesquisa; e, finalmente, transcrever os mais significativos para a análise dos dados.

Em relação à análise de dados, será feita por meio de categorias que explicitem as relações entre crianças e pesquisadora no cotidiano pesquisado, buscando diferenciar o fato real do fato científico, pois, de acordo com Vygotsky (2004, p. 234), “O fato real e o fato científico distinguem-se precisamente um do outro pelo fato de que este último constitui o fato real reconhecido em determinado sistema, isto é, uma abstração de certos traços da inesgotável soma de signos do fato natural”. Trata-se de chegar ao concreto pensado, portanto é uma análise interpretativa dos dados, sendo que outras serão incorporadas no desenvolvimento da pesquisa. O caminho da análise dos dados inicia pela descrição das ações para identificar a atitude autora e leitora das crianças participantes no desenvolvimento do estudo, retomando essas ações sempre que necessário para verificar como influenciaram na formação da atitude autora e leitora das crianças, e, finalmente, levantar as dificuldades e os possíveis equívocos para superação das próprias limitações do estudo. Para operacionalizar os dados, buscamos Moura (2004), que define os episódios em um conjunto não linear de ações que se constituem de gestos, ações, falas reveladoras de cenas que apontam certa interdependência entre elementos de uma ação formadora.

Para realização da pesquisa, apoiamos-nos em fundamentos teóricos que dão sustentação ao estudo. No próximo tópico discutiremos esses fundamentos focando particularmente a linguagem como objeto social e, simultaneamente, instrumento cultural.

Diferentes olhares para a linguagem oral e escrita

Atualmente, a criança interage desde pequena com a linguagem oral e a escrita – uma influenciando a outra, modificando-a, embora tenham naturezas e funções diferentes. A fala é aprendida naturalmente pela criança ouvindo e participando as interações verbais com os familiares num primeiro momento, ampliando esse círculo gradualmente aos vizinhos e amigos da família e à escola de Educação Infantil.

Para Chartier, Clesse e Hébrard (1996), a criança, desde muito pequena, entra em contato e interage com a cultura escrita, inicialmente, com os gestos sociais de leitura dos familiares e os escritos presentes em casa aos quais ela tem acesso. A atribuição de significados depende da intimidade que a criança cria com esses registros escritos nas situações que vivencia, mediadas por alguém mais experiente que significa esses escritos para ela. Por isso, o entorno da criança tem um papel importante em seu processo de imersão na cultura escrita.

Em razão disso, o entorno em que vive a criança na infância desempenha um papel fundamental na apropriação das práticas de leitura e de escrita, antes da sua alfabetização propriamente dita. De acordo com Vygotsky (2010, p. 682), o meio não deve ser visto “como uma circunstância do desenvolvimento, por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança”; faz-se necessário compreendê-lo “a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento”.

Nos primeiros anos de vida da criança, a família é responsável pelas suas interações com os objetos e as pessoas que a cercam. Já na primeira infância, ela vivencia situações em que a escrita se faz presente no cotidiano por meio dos portadores de texto como listas de mercado, revistas, celular, televisão, *tablets*, computadores, calendários e outros escritos que frequentemente se fazem presentes na vida

familiar. Assim, inicia seu contato com a escrita em múltiplos gêneros textuais que implicam diferentes usos em contextos específicos. A escrita é, portanto, um objeto social que circula nas relações sociais, de maneira que sua apropriação requer situações significativas e pressupõe contextos ricos nos quais esse objeto social está inserido na vida cotidiana.

Não faltam modelos teóricos que expliquem como a escrita é assimilada pela criança, que expõem detalhadamente esse processo. Ferreira e Teberosky (1999) mostram que precisamos estudar a natureza dos processos de assimilação de conhecimentos sobre a escrita para compreendermos como a criança aprende a escrever. Os estudos comportamentais definem a aprendizagem da escrita pelo binômio estímulo-reação, os cognitivistas a conceituam como um processo de relação do sujeito com o meio que possibilita à criança organizar as informações novas às estruturas cognitivas. Piaget (1978) concebe esse processo como resultado do equilíbrio entre acomodação e assimilação no desenvolvimento intelectual da criança.

Há mais de três décadas, Magda Soares (1983) já destacava em um estudo sobre a questão da alfabetização brasileira, *A aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas*, a ausência de uma reflexão teórica sobre como as crianças aprendem a língua materna, intencional e sistematicamente, e sobre a necessidade de uma prática pedagógica adequada para dar conta desses processos. Um seminário organizado pelo INEP-MEC, de acordo com Soares (1983, p. 13), já naquele momento, indicava uma série de pesquisas necessárias, entre elas, “pesquisas que permitam delinear melhor os objetivos e a prática educacionais a serem desenvolvidos na pré-escola, no que diz respeito às habilidades linguísticas básicas necessárias para um bom desempenho escolar e social”.

Optamos neste artigo por analisar os gestos de escrita de Ivo, um menino de seis anos, que frequentava o primeiro ano do Ensino Fundamental, participante de uma das entrevistas

realizadas como parte do projeto de pesquisa institucional em andamento denominado *A formação da atitude autora e leitora no processo de apropriação da escrita na educação infantil na perspectiva histórico-cultural*.

Para analisar os dados levantados, buscamos os aportes teóricos em Vygotsky e Luria e, também, na teoria da enunciação de Bakhtin. Autores contemporâneos, estrangeiros e brasileiros complementam a abordagem do processo de apropriação da escrita como um processo de significação social.

O processo de apropriação da escrita: como as crianças aprendem a escrever

É pela experiência social que a criança assimila a cultura escrita, em ações externas e, simultaneamente, em ações internas que lhe permitem significar a escrita e desenvolver funções psíquicas superiores como a atenção voluntária, o pensamento abstrato, a memória, a imaginação. As ações realizadas pela sua atividade-guia dependem de suas condições de vida e de educação.

Leontiev (1983) mostra em seus primeiros trabalhos que Vygotsky conceitua atividade como princípio explicativo da consciência, ou seja, a consciência da criança se constrói de fora para dentro, nas atividades que participa com o outro, portanto atividades sociais. Esclarece ainda Vygotsky, de acordo com Luria (1988), que a criança passa da consciência social para a consciência individual mediada pela linguagem, isto é, pelos signos. A linguagem, seja ela oral ou escrita, é um instrumento mediador semiótico por excelência. Nesse sentido, a cultura escrita como conhecimento produzido na atividade humana precisa ser apropriada pela criança. Todavia, os conhecimentos, especificamente da cultura escrita, não estão materializados nos objetos, por isso precisam ser mediados por alguém mais experiente.

Leontiev (2004, p. 290) elucida que:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

A atividade pedagógica não pode, nesse sentido, apartar-se das condições reais necessárias ao desenvolvimento da criança. Diante disso, a educação escolar, no que tange à aprendizagem da escrita, precisa considerar que:

[...] a criança aprende a ler, na escola, a escrever, a fazer contas, quando aprende os fundamentos da ciência, assimila uma experiência humano-social, da qual não poderia assimilar nem sequer uma milionésima parte se seu desenvolvimento fosse apenas determinado pela experiência que pode alcançar-se mediante uma interação direta do ambiente. (LURIA, 2005, p. 110).

Para não desenvolver uma atividade alienada e alienante, é preciso que o professor planeje as atividades com a escrita, considerando a necessidade de a criança se apropriar da cultura escrita, bem como o motivo que pode impulsioná-la a alcançar o objetivo inicialmente proposto para a realização da atividade. Uma atividade significativa sobre a escrita supõe os elementos: desejo, necessidades, emoções, tarefas e ações, e os motivos, meios e planos para as ações.

A família tem, também, um papel preponderante para a apropriação da cultura escrita construída pelas gerações precedentes. No processo de apropriação da escrita pela criança é preciso que essa necessidade cultural seja criada como uma necessidade sua, isto é, a necessidade de utilizar a escrita em toda a sua funcionalidade social para constituir-se autora de sua escrita. Diferentemente da atividade escolar, a atividade no cotidiano é informal, mas

extremamente importante para o mergulho da criança na cultura escrita.

Para que a criança se aproprie da cultura escrita, as atividades na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental precisam ser planejadas intencionalmente de forma a impulsionar o desenvolvimento infantil, ou seja, a formação de suas funções psicológicas superiores, isto é, de sua personalidade, ou seja, a atividade com a escrita na educação escolar implica pensar no tripé ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Identificar os sentidos que a criança atribui à escrita e as implicações diretas que tais sentidos exercem sobre o processo de apropriação desse objeto é condição *sine qua non* para compreender como ela se relaciona com a escrita no processo de sua apropriação e como se desenvolve.

Diferentemente da fala, a aprendizagem da leitura e da escrita demanda ensino e, conseqüentemente, o professor como organizador do trabalho educativo para planejar atividades significativas de escrita como língua viva, em seus usos e funções. Isso implica em criar as condições de ensino para a criança constituir-se como sujeito autor num contexto social mais amplo da sociedade como fonte de conhecimento historicamente acumulado pela humanidade. A aprendizagem da escrita é, nesse sentido, uma atividade coletiva que supõe as interações sociais entre crianças e adultos (FOUCAMBERT, 1994).

De acordo com Luria (1988) e Vygotsky (2000, 2001), os processos que se constituem na criança, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com outras pessoas – crianças e adultos – que lhes ensine a escrita em sua complexidade. Para aprender a escrever, de acordo com Vygotsky (2001), a criança realiza atividades externas, em nível intersíquico, e atividades internas, em nível intrapsíquico. Do ponto de vista pedagógico, isso significa a capacidade de usar a escrita para si como para os outros. Essa capacidade não se desenvolve de forma espontânea e na-

tural, precisa ser planejada e ensinada intencionalmente pelo professor.

Vygotsky (2000) mostra que, inicialmente, o gesto inicial do bebê e o desenho e a brincadeira de papéis sociais da criança ganham significados e transformam-se em signos independentes, uma vez que para a apropriação da escrita é necessário o gesto que lhes confira significado e função. Assim, o desenvolvimento da escrita tem um longo caminho até chegar à aquisição da escrita simbólica; nesse percurso a criança vai formando a função simbólica, necessária ao seu desenvolvimento e à formação de sua consciência. À vista disso, a criança representa uma ideia desenhando, de maneira que a pictografia constitui um instrumento semiótico para ela chegar à escrita simbólica, assim como a brincadeira vai ganhando significado pelo que significa para a criança em relação ao sistema de vida dos adultos.

Nessa perspectiva, dominar a linguagem escrita para a criança é dominar um sistema complexo de signos simbólicos:

[...] O domínio deste sistema complexo não pode realizar-se por uma via exclusivamente mecânica, desde fora, por meio de uma simples pronúncia, de uma aprendizagem artificial. [...] O domínio da linguagem escrita é, na realidade, o resultado de um largo desenvolvimento das funções psíquicas superiores do comportamento infantil. [...] O desenvolvimento da linguagem escrita não segue uma linha única, nem conserva nada parecido a uma sucessão de formas. Na história do desenvolvimento da linguagem escrita na criança nos encontramos com as metamorfoses mais inesperadas, quer dizer, com a transformação de umas formas de linguagem escrita em outras. (VYGOTSKY, 2000, p.184, tradução nossa).

Para explicar o processo de apropriação da escrita, Luria (1988, p. 144) vai às origens desse processo, no período pré-escolar, evidenciando que a criança tem uma pré-história da escrita, ao esclarecer que:

[...] já tinha desenvolvido por si mesma um certo número de técnicas primitivas, semelhantes àquilo que chamamos escrita e capazes de, até

mesmo, desempenhar funções semelhantes, mas que são perdidas assim que a escola proporciona à criança um sistema de signos padronizados e econômico, culturalmente elaborado. Estas técnicas primitivas, porém, serviram como estágios necessários ao longo do caminho.

Quando o professor conhece as técnicas primitivas de escrita da criança, passa a compreender as relações dela com a cultura escrita, antes de ingressar na escola, uma vez que a escrita é uma criação cultural presente no meio social em que ela vive, desde seu nascimento. Conhecer a pré-história de escrita da criança é necessário para o professor considerar em seu planejamento os conhecimentos empíricos que a criança tem sobre esse objeto. Além disso, é importante também que o professor tenha uma concepção da escrita da criança.

Luria (1988, p. 146) define a escrita como “uma técnica auxiliar usada para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos”.

No início, a criança estabelece uma relação funcional com a escrita, ou seja, compreende sua funcionalidade social empregando signos auxiliares como linhas, letras, pontos, entre outros, para registrar uma ideia e, depois, recordar o escrito.

No processo de apropriação da escrita pela criança é preciso que essa necessidade cultural seja criada, isto é, a necessidade de utilizar a escrita em toda a sua funcionalidade social e usos. Isso exige a organização de atividades que propiciem o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, ao tomarmos como ponto de partida suas necessidades em cada etapa do desenvolvimento, atentando para o fato que as necessidades da criança vão se transformando ao longo de sua história de desenvolvimento, ou seja, de sua ontogênese. Nesse processo, modificam-se os motivos que a impulsionam para a ação com os objetos, entre eles a escrita. É sobre essa base psicológica da criança que se concretizam as mudanças em sua atividade-guia, seja ela a brincadeira ou o

estudo, conseqüentemente, a passagem de um estágio de desenvolvimento a outro.

Refletir sobre o processo de apropriação da escrita, tendo em vista a superação da aprendizagem mecânica de traçar letras, implica desde sua origem a elaboração de significados e sentidos pela criança que passam pela sua atividade externa e interna. Esse processo supõe atividades com a escrita que sejam significativas para impulsionar o desenvolvimento da criança, desde a atividade objetual na primeira infância, o desenho e as brincadeiras de papéis sociais, as garatujas, até a escrita simbólica.

Ressaltamos a essencialidade de uma abordagem teórica que possibilite ao professor compreender que não é a aprendizagem do código alfabético que permite à criança apropriar-se da escrita, mas é sua formação autora que cria necessidades para a apropriação da escrita em seus usos e funções, sendo a aprendizagem da técnica da escrita apenas uma parte desse processo. Portanto, podemos sustentar a ideia que apropriar-se da escrita é constituir-se sujeito autor desse objeto sociocultural.

Se na escola, como temos constatado em estudos publicados, a concepção de escrita é associada a uma prática alienante e alienadora e sua apropriação resulta em atos fragmentados que se circunscrevem ao traçado das letras e sua correspondência sonora, esvaziada de significado, desconectada da realidade, carece inverter essa situação focando a problemática com diferentes aportes teóricos e métodos que considerem a relevância da significação social desse processo.

Os estudos de Bakhtin sobre a linguagem trazem também uma relevante contribuição para compreendermos a significação social na apropriação da escrita. Segundo Bakhtin (1992, p. 35), a palavra é “um fato socioideológico”, pois se forma no meio ideológico e social em que se dão as relações sociais. Nesse processo, linguagem (signos) e consciência se desenvolvem simultaneamente nas relações sociais das quais participamos, isto é, na relação com o *outro*, pois a palavra é sempre dirigida para

alguém, um interlocutor. Assim, a palavra vem de alguém e se dirige para alguém, logo como signo verbal só se realiza nas relações sociais, nas interações entre indivíduos. A palavra como signo verbal existe nas relações sociais, nas interações verbais entre indivíduos e, para esse autor, só no processo de enunciação pode ser encontrada.

A atividade humana sempre se relaciona com a utilização da língua e sua variação concretiza-se por meio de enunciados concretos e únicos – orais e escritos – produzidos por sujeitos em condições específicas e com finalidades diversas. Essa variação da língua no processo de enunciação se dá quanto ao conteúdo temático, ao estilo verbal e, principalmente, pela sua estrutura composicional. Esses três elementos no enunciado caracterizam a especificidade de uma esfera da comunicação, tal é a heterogeneidade da comunicação verbal marcada pelos gêneros do discurso.

Segundo Bakhtin (1992, p. 279):

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

As atividades com a linguagem, oral e escrita, na perspectiva bakhtiniana, pressupõem uma relação dialógica, isto é, uma interação dos indivíduos com a escrita em sua diversidade de gêneros textuais, suportes e situações de uso, com o outro e consigo mesmos, considerando que a palavra é por sua natureza também dialógica, ou seja, a palavra como fato socioideológico traz em si as marcas da dialogicidade.

Na perspectiva dialógica, a escrita como objeto de ensino implica a mediação pedagógica, ou seja, a mediação do professor ao abordar a escrita em sua dinamicidade e movimento, pois, para Bakhtin (1992), a vida é por natureza dialógica – o homem é concebido nas relações com o

outro – e essa relação funda a linguagem, atribui-lhe sentido, e constrói sujeitos produtores de enunciados. Essa é uma questão fundamental no processo de apropriação da linguagem escrita: a dialogicidade da vida e da linguagem.

De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (1993 apud SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 63), “uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos (um texto no sentido geral que damos a esse termo como unidade linguística)”. Em diferentes contextos e suportes e múltiplos gêneros textuais, o texto deve constituir o objeto da aprendizagem da escrita na escola.

Bajard (2012, p. 13) afirma que “se a escrita é uma linguagem, podemos encontrar um modelo metodológico dentro da pedagogia da aprendizagem das línguas”. Para esse autor, à criança precisa ser garantida as amostras múltiplas de linguagem escrita, e, acrescentaríamos, as formas ideais escritas em suas máximas qualidades para que as explore apropriando os significados e lhes atribuindo sentidos. Para Bajard (2012, p. 13),

Não é a partir de um código reduzido ensinado pelo adulto que a criança adquire uma língua (oral ou escrita), mas sim a partir das regularidades em vigor das amostras de linguagem que ela retira elementos novos a serem agregados ao seu saber linguístico já constituído.

Arena, Arena e Santos (2011) analisam a escrita de uma criança de seis anos de idade que frequenta uma escola do interior do estado de São Paulo, numa atividade de correspondência escrita com outra criança de São Luís, no Maranhão. Uma das hipóteses testadas pelos pesquisadores, de que a letra porta traços de significado da palavra em um enunciado no contexto de escrita de uma carta, evidencia que a letra, a palavra e o enunciado adquirem funções plurais no processo de apropriação da escrita, bem diferente de situações em que a escrita é apresentada às crianças como uma simples técnica que reduz a letra à correspondência convencional grafema/fonema.

Mello e Farias (2010, p. 53), ao discutirem os resultados de um estudo com crianças de cinco anos em uma escola pública no interior paulista, indicam “os saltos de qualidade na objetivação das crianças em direção às formas mais elaboradas a que passaram a ter acesso, demonstrando a apropriação que realizaram, tendo a cultura elaborada como fonte de sua humanização”. A discussão feita pelos autores centra-se na questão do sentido da escrita produzido pelas crianças em situações por elas vivenciadas.

Ao mostrar os resultados de avaliações nacionais e internacionais que revelam problemas com o ensino da linguagem escrita, Mello e Farias (2010) apontam que esses resultados, ainda que relativos, são uma denúncia dos problemas que enfrentamos com a aquisição da linguagem escrita pelas crianças. A questão primordial na educação escolar é o sentido que as crianças aprendem a atribuir à linguagem escrita no processo de formação da atitude autora e leitora.

Souza (2015) aponta que o conhecimento espontâneo que as crianças trazem para a escola precisa ser valorizado como ponto de partida para o professor trabalhar as formas mais elaboradas de escrita. Essa autora analisa o processo de apropriação da leitura e da escrita de crianças de cinco e seis anos, por meio de gêneros textuais no contexto das técnicas Freinet, evidenciando que a criança estabelece relações com a leitura e a escrita por meio dos gêneros textuais, em situações de ensino em que a língua não é dada como produto final, mas precisa ser elaborada e reelaborada por meio da construção de textos em seu processo.

Silva e Alves (2015) mencionam o papel relevante da aquisição da escrita no desenvolvimento infantil, ao possibilitar o domínio de maneiras complexas de pensar e de agir, condição para a inserção da criança como sujeito autônomo na sociedade. Argumentam essas autoras, fundamentadas na teoria histórico-cultural, que um dos propósitos da escola é criar condições para que as crianças se desen-

volvam plenamente ao se apropriarem de instrumentos e signos historicamente construídos pela humanidade.

Smolka (2012) escreve na nota à 13ª edição de seu livro *A criança na fase inicial da escrita*, retomando um estudo realizado na década de 1980, uma retrospectiva sobre a problemática da aprendizagem inicial da escrita. A primeira constatação dessa autora é que o número de pesquisadores e grupos de pesquisa multiplicou nessas décadas, o que se reflete na vasta produção acadêmica. Houve uma mudança perceptível nessas pesquisas: os estudos centraram-se em métodos de ensino e processos de aprendizagem; alargaram-se para a história da alfabetização, da leitura e da escrita, das práticas de letramento.

De acordo com essa autora, a partir da década de 1980 ganham destaque as múltiplas facetas da questão da alfabetização e dos estudos de Emilia Ferreiro sobre como as crianças desenvolvem a escrita. Os debates sobre os estudos de Piaget e Vygotsky parecem ter se diluído à medida que as pesquisas de Ferreiro foram incorporadas pelos professores com foco nas hipóteses levantadas pelas crianças em seu processo inicial de aprendizagem da escrita. Na reflexão que faz, Smolka (2012, p. 14) sinaliza que são visíveis as mudanças quanto às condições, aos instrumentos, às práticas e prescrições, mas persistem “os gestos de ensinar” que “podem suscitar debates e mobilizar controvérsias sobre as relações de ensino e os muitos modos de alfabetizar”. Acreditamos que a questão continua crucial e implica que professores e pesquisadores respondam a pergunta: para que alfabetizamos?

Significar ou decifrar: contradições no processo de alfabetização de Ivo

Os métodos de alfabetização comumente usados nas escolas partem do princípio de que é necessário propor à criança tarefas que

desenvolvam e treinem habilidades perceptivas (auditivas, visuais e motoras). Ao considerar que o desenvolvimento dessas habilidades é um requisito para a aprendizagem da linguagem escrita, pressupõe-se que o desenvolvimento de tais habilidades pode favorecer a aprendizagem da escrita em sua complexidade. Desconsidera-se, nessa perspectiva, que para aprender a escrever é necessário a interação da criança com o outro em atividades com a língua viva, em seu processo de enunciação, de forma que ela possa apropriar-se dos significados como fenômeno do pensamento e da linguagem e tornar seus esses conhecimentos, historicamente construídos pelos homens.

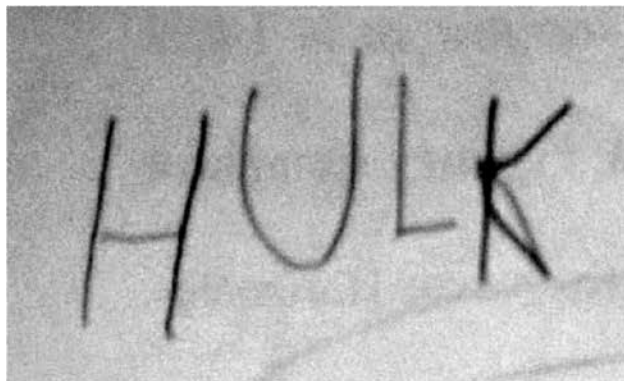
Neste artigo abordamos um episódio da pesquisa: a entrevista com Ivo; e realizamos uma microanálise desse episódio no contexto da pesquisa ainda em andamento. O dado foi coletado em abril de 2016, por meio de um diálogo informal com Ivo, aluno do primeiro ano do ensino fundamental de uma escola situada no interior do estado de Minas Gerais, no Triângulo Mineiro. O episódio analisado faz parte de um conjunto de entrevistas que foram realizadas como procedimento metodológico para compreender como as crianças se apropriam da escrita.

Ivo é um menino alegre, aparentemente tímido, bastante conversador. Estava sendo alfabetizado. Quando o entrevistamos, ele estava acompanhado de sua avó, uma professora que participara de um projeto de extensão sobre o papel da linguagem no desenvolvimento da criança.

Aproximamo-nos dele, perguntando-lhe seu nome, sua idade, o nome de sua escola. No começo, Ivo respondia às perguntas com poucas palavras. Quando indagamos se estava aprendendo a escrever, mostrou-se visivelmente interessado na conversa. Ao perceber seu desejo de escrever alguma coisa, pedimos que escrevesse em uma folha de papel sulfite. Ele não hesitou em registrar a palavra *HULK*, para em seguida revelar os sentidos atribuídos a esse gesto da escrita.

O primeiro gesto de escrita de Ivo, na folha em branco, sem titubear, foi o registro da palavra *HULK*, em caixa alta, como a palavra é grafada em inglês. Logo a seguir, ele leu sem ser solicitado e lhe perguntamos o que significava essa palavra. Ivo desandou a falar, demonstrando que para ele a palavra tinha um significado e ele lhe atribuíra um sentido pessoal.

Figura 1 – Primeiro gesto de escrita de Ivo



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A fala de Ivo revelara os sentidos que ele atribuíra, descrevendo minuciosamente a personagem e seus poderes, com a qual ele parecia conviver intensamente nos filmes que assistia pela televisão. A vó, que escutava em silêncio, apenas confirmava com um aceno afirmativo de cabeça. Mais tarde nos contou que o neto assistia aos filmes, via quadrinhos sobre a personagem etc., e Hulk era um de seus heróis.

No final desse diálogo, Ivo falou em voz baixa que queria ser como Hulk quando crescesse. Ouvindo-o, compreendemos que a palavra *HULK* tinha para ele sentidos construídos em cada encontro com a personagem, nas histórias em quadrinhos e filmes tão amplamente divulgados no país. Parecia já representar um simbolismo de primeira ordem e sua escrita vinha acompanhada de um desejo intenso de escrever, aprender a escrever e dominar a escrita. A palavra *HULK* ganhara um sentido único a partir de suas vivências e sua subjetividade. Na fala de Ivo, a palavra tornara-se um texto repleto de significado e sentido.

HULK para Ivo é um signo verbal, e como fato socioideológico tem para ele um sentido

pessoal que ele comunicava naquele diálogo às pesquisadoras (BAKHTIN, 1992). A atribuição de sentido no processo de apropriação da escrita pela criança só se realiza nas interações sociais, pois é no processo de interlocução que o significado e o sentido são estabelecidos. Para além de palavras, escrevemos pensamentos, sentimentos, valores, o que explica o primeiro gesto da escrita de Ivo: a palavra *HULK* tem significação social e ele lhe atribui um sentido ao dela se apropriar: um ser poderoso que tem uma história com a qual ele se identifica.

A decodificação do código escrito não forma o escritor que atribui sentido ao que comunica e expressa, uma vez que envolve um fazer desconectado de significado e ações infantis destituídas de sentido. Conforme assinala Vygotsky (2000), as aprendizagens decorrentes dessas ações – traçar as palavras, sem saber produzir textos e atribuir sentido à escrita – não têm força motora sobre o pleno desenvolvimento da inteligência e personalidade da criança.

Em síntese, ao conceber e embasar as ações pedagógicas na perspectiva de que a escrita assume um papel essencial no desenvolvimento cultural de cada sujeito, é preciso considerar, como Vygotsky (2000), que a aprendizagem da escrita é um processo sofisticado em que o sujeito aprende a dominar um sistema complexo de símbolos. Participam desse processo, de um lado, a criança como sujeito ativo, de outro, o professor como mediador e criador de mediações, isto é, como escriba e leitor.

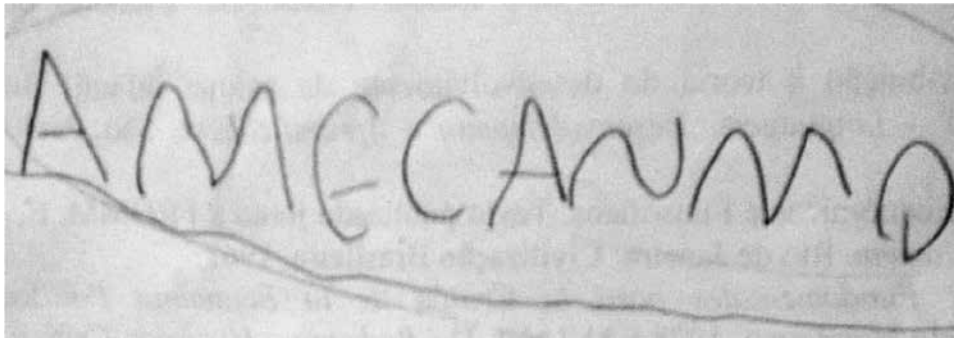
À vista disso, poderíamos dizer que não é a aprendizagem do código alfabético que permite a criança apropriar-se da escrita, mas é na atividade de ler e escrever como sujeito dos atos de leitura e de escrita que ela cria a necessidade de apropriar-se da escrita em seus usos e funções. A aprendizagem da técnica da escrita é apenas uma parte do processo. Em vista disso, entendemos que alfabetizar é ensinar os atos de leitura e de escrita que possibilitem à criança o mergulho na cultura escrita, sendo a técnica da escrita uma ferramenta nesse processo, portanto um meio e não um fim em si mesma.

Inferimos então que ensinar os atos de leitura e de escrita no processo de apropriação da escrita pela criança implica em alfabetizá-la com textos. A palavra como parte do todo – o texto – é a unidade mínima de significação.

O segundo gesto de sua escrita, também em caixa alta, foi o registro das letras *A M E C A N M O*. Pedimos que lesse, ele suspirou e disse que não sabia ainda ler. Perguntamos o que queria dizer aquele registro escrito. A resposta foi um olhar interrogativo. Percebemos sua inquietude.

As letras ali dispostas pareciam nada significar para Ivo. Não era uma palavra, não eram signos, portanto eram apenas sinais gráficos registrados, vazios de significado, sem nenhuma função, assim dispersos, na tentativa de mostrar que ele estava aprendendo as letras. Era o que estava aprendendo na escola: memorizar e grafar letras que um dia haveria de juntar e escrever palavras com significado e, quem sabe, então, descobrisse a escrita em seus usos e funções.

Figura 2 – Segundo gesto de escrita de Ivo



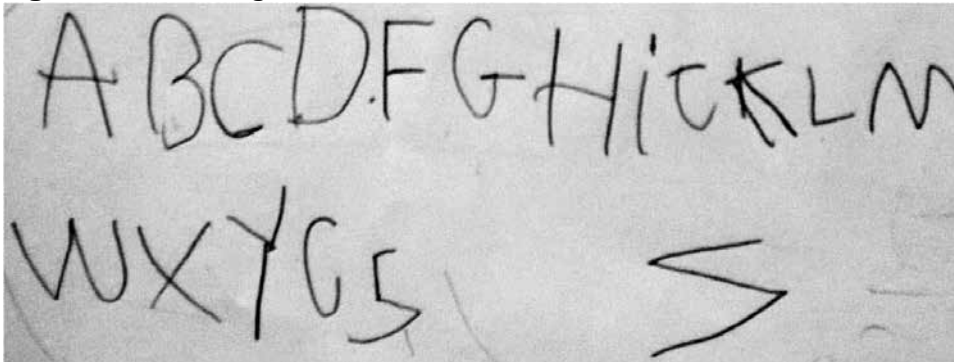
Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Vygotsky (2001), há quase um século, já denunciava: não se ensina para a criança a linguagem escrita, ensina-se a traçar letras, sílabas e a formar palavras. Na leitura prevalece o mesmo método – a decodificação e codificação do código alfabético. O ensino do mecanismo da escrita e da leitura baseia-se no ensino da ortografia e da caligrafia. Essa conduta se explica historicamente, segundo esse autor, pois mesmo com os diversos métodos de ensino de leitura e escrita criados, a pedagogia não

elaborou um sistema de ensino de linguagem escrita racional com fundamentos científicos e práticos.

Insatisfeito com seu segundo gesto de escrita, Ivo, sem que solicitássemos, registra no papel sulfite as letras do alfabeto: *A B C D F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z*. Tudo em caixa alta, como está aprendendo na escola, com pequeno espaço em branco entre uma e outra, sendo que, no final, a letra “z” foi registrada três vezes, com diferentes traçados.

Figura 3 – Terceiro gesto de escrita de Ivo



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Perguntamos novamente a ele o que significava o escrito, o que queria dizer com aquele registro. Uma pausa longa, ele olha para os lados e se aproxima mais das pesquisadoras para dizer quase sussurrando: “Eu não sei dizer e acho que ninguém sabe”. Dado revelador, em tom de confissão, Ivo revela que aquele conjunto de letras na ordem alfabética não fazia sentido algum para ele. Mais ainda, não devia fazer sentido para ninguém. Assim, isoladas, as letras não tinham nenhum significado.

O episódio lembra a cartilha Caminho Suave, a lição “Ivo viu a uva”, o ensino pelo método silábico que alfabetizava a criança ensinando a juntar consoantes e vogais, escrever sílabas que eram dispostas como na frase acima desprovida de significado, apenas para ensinar as sílabas *va-ve-vo*. Ivo, o sujeito desta pesquisa não viu a uva da cartilha Caminho Suave, mas igualmente está aprendendo que consoantes juntas a vogais, obedientemente posicionadas, militarmente perfiladas em ordem linear, formam pelotões de sílabas como o *ba-be-bi-bo-bu*. Isso é apresentado para a criança em substituição à escrita como instrumento cultural complexo.

De acordo com Arena, Arena e Santos (2011, p. 69, grifo nosso),

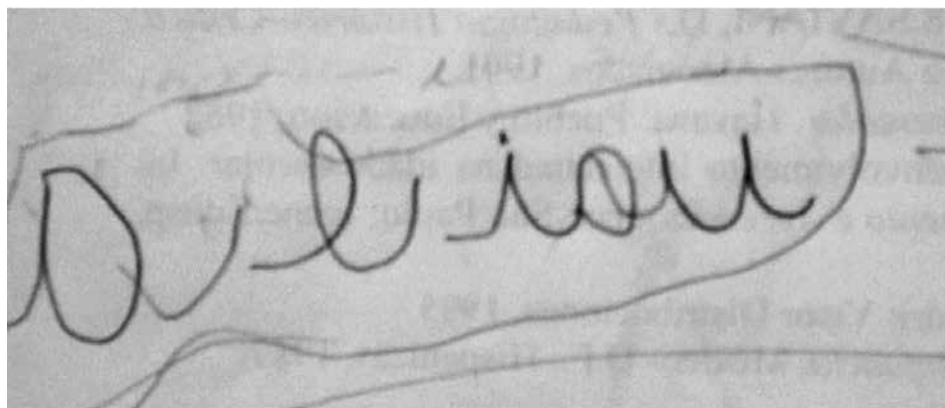
Como unidade da palavra, a letra teria, na sua construção, uma função a cumprir, uma posição a ocupar, uma relação a estabelecer com as demais, em ação dinâmica. [...] a letra com função preserva a propriedade do todo, da palavra, do significado, do discurso. Se esse processo

de preservação da propriedade do todo não ocorrer, a unidade deixa de ser unidade desse todo da qual faria parte constitutiva. *Desse modo, a consideração da função como objeto de estudo em alfabetização poderá acionar outras discussões de natureza pedagógica a respeito do ensino isolado da letra como elemento (e não como unidade) da palavra.*

A letra tomada isoladamente, como um elemento, fora de seu contexto – a palavra – não pode ter uma função, já não participa mais de uma unidade, não tem as propriedades contidas no todo, portanto é apenas um sinal, um som como qualquer outro. A aprendizagem da escrita por meio de repetições do alfabeto, de sílabas e até mesmo de palavras fora de sua significação social dificultam a apropriação da escrita pela criança. Esse é o caminho das pedras, quando poderíamos facilitar o processo de alfabetização; estamos criando obstáculos ao substituir a linguagem escrita pelo sistema alfabético da língua.

Segurando com firmeza o lápis, Ivo registrou separadamente a vogal *a* e a vogal *e*, em seguida as três vogais unidas *iou*, sem espaço em branco. Deve memorizá-las e juntando as consoantes formar sílabas, depois palavras e, finalmente, textos. É assim que está aprendendo na escola. Contudo, fora da escola, a escrita para Ivo ganha outras formas, funções e disposições na folha em branco, como vimos em *HULK*. Na palavra por ele apropriada, a escrita ganha sentido, ganha vida, ele é o sujeito dessa escrita, mas a escola parece ignorar esse gesto.

Figura 4 – Quarto gesto de escrita de Ivo



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

É no mundo da cultura, no processo de apropriação e objetivação, que formamos a esfera motriz, de acordo com Mello (2007). A esfera motriz como conjunto de gestos que possibilitam à criança o uso de objetos e instrumentos e, também, as funções intelectuais do processo. É assim que a criança constitui sua humanidade, as qualidades humanas que são suas habilidades, capacidades e aptidões formadas ao longo de sua história, na atividade humana. Esse processo se dá na vida, incluindo-se a vida escolar.

Para Possenti (1996, p. 48), “o modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é ‘imitar’ da forma mais próxima possível as atividades linguísticas da vida”. De acordo com esse autor, aprendemos assim a falar e a ouvir. “Na escola, as práticas mais relevantes serão, portanto, escrever e ler” (POSSENTI, 1996, p. 48). Segundo Possenti (1996, p. 49), “a escola é um lugar de trabalho”. Contudo, não se trata de escrever textos como exercícios eventuais para corrigir. As crianças precisam escrever “como se escreve de fato ‘na vida’” (POSSENTI, 1996, p. 49).

A escola não pode apartar-se da vida, pois a escrita como objeto cultural está no cotidiano vivido pela criança, nas suas interações com o outro, nas atividades e gestos que a inserem na sociedade letrada.

Algumas considerações

O estudo mostrou o desejo de Ivo de aprender a língua viva, mas, com exceção de seu primeiro gesto, a escrita da palavra HULK, os outros três gestos de escrita apresentam indícios de que seu processo de alfabetização na escola não criou condições adequadas para as interações verbais pelas quais ele possa efetivamente apropriar-se da escrita em sua complexidade.

Seus gestos revelam indícios que a escrita não pode ser dominada de forma mecânica, em uma aprendizagem artificial, que ignore a apropriação da escrita como o resultado de um longo processo de desenvolvimento das

funções superiores do comportamento infantil. Nesse processo, dialeticamente, a criança escreve para desenvolver-se e desenvolve-se ao escrever. A aprendizagem da escrita impulsiona o desenvolvimento infantil que, por sua vez, possibilita avançar na apropriação da escrita como instrumento cultural complexo.

Ao registrar letras do alfabeto que para ele não têm função, Ivo está aprendendo que escrever é cifrar e ler é decifrar o código alfabético, apenas a técnica da escrita que mostra seus elementos externos, mas a alfabetização como técnica parece não propiciar sua inclusão na cultura escrita.

O paradoxo está estabelecido: de um lado, Ivo revela com a escrita da palavra HULK que na vida este gesto é pleno de significado e sentido; por outro lado, o segundo, terceiro e quarto gestos de escrita revelam que na escola, provavelmente, predomina o ensino de letras sem uma função, sem significado e sem sentido. Entre a aprendizagem do código alfabético na escola e a cultura escrita que descobre na vida cotidiana, Ivo vai abrindo um caminho para descobrir e significar a escrita, mas a escola, que deveria criar as condições para a alfabetização de Ivo como processo de apropriação escrita viva, muitas vezes, parece ignorar esse processo.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B.; ARENA, A. P. B.; SANTOS, S. O. Escolhas das letras nas primeiras escritas infantis: função e unidade no discurso. **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 18, n. 1, p. 67-80, jan./jun. 2011.
- BAJARD, E. **A descoberta da língua escrita**. São Paulo: Cortez, 2012.
- BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CHARTIER, A. M.; CLESSE, C.; HÉBRARD, J. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e éticas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.
- _____. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.
- LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: LURIA, A. R. Et al. **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento**. São Paulo: Centauro, 2005. p. 107-125.
- _____. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 5. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 143-189.
- MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.
- MEIRA, Luciano. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas Psicológicos**, Ribeirão Preto, SP, v. 2, n. 3, p. 59-71, dez. 1994. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- MELLO, S. A. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.
- MELLO, S. A.; FARIAS, M. A. A escola como lugar da cultura mais elaborada. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 35, n. 1, p. 53-68, jan./abr. 2010.
- MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, O. C. N.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 9-29.
- MOURA, M. O. de. Pesquisa colaborativa: um foco na ação formadora. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004. p. 257-284.
- MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- NASCIMENTO, C. P. **A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural**. 2010. 250 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2010.
- PIAGET, J. A. **Formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. 3. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA; A. A. C. da. ALVES, N. N. de L. A relação entre o desenvolvimento infantil e o processo de aquisição da linguagem escrita na educação infantil. ENCONTRO REGIONAL NORTE/NORDESTE/CENTRO-OESTE SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR, 6., 2015, Brasília, DF. **Anais...** Brasília, DF: UnB, 2015. In: Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar_url?url=http://www.enforsupunb2015.com.br/congresso/files/artigo/1426329953.docx&hl=pt->. Acesso em: 12 dez. 2015.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discurso**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- SOARES, M. Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 2, n. 12, p. 3-15, jan. 1983.
- SOUZA, F. L. E. **Práticas de letramento na educação infantil: o caso de uma escola da rede pública do Distrito Federal**. 2015. 250 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, 2015.
- VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.
- VIÑAO FRAGO, A. **Leer y escribir: historia de dos prácticas culturales**. México D. F.: Fundación Educación, Voces y Vuelos, 1999.
- VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas II**. 2. ed. Madri: Visor, 2001.
- _____. **Obras Escogidas III**. 2. ed. Madri: Visor, 2000.
- _____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. Quarta aula: a questão do meio na Pedagogia. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

Recebido em: 16/01/2017
Aprovado em: 11/01/2018

O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA: UMA ANÁLISE CURRICULAR

*Harryson Júnio Lessa Gonçalves (UNESP)**

*Ana Lúcia Braz Dias (CMU/EUA)***

*Deise Aparecida Peralta (UNESP)****

RESUMO

O artigo visa, a partir da caracterização da Educação Profissional e Tecnológica no sistema educacional brasileiro, discutir necessidades, dificuldades e estratégias didáticas apresentadas por professores brasileiros sobre a Matemática em cursos técnicos da área de indústria de uma escola pública do Brasil. Para tanto, conduziu-se uma pesquisa qualitativa, construída a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: visitas técnicas à escola investigada, análise de currículos e entrevistas com professores. O estudo revela que a matemática na educação profissional técnica (concomitante/subsequente) apresenta-se como base tecnológica, devendo então estar atrelada à formação matemática dos alunos, superando perspectivas meramente instrumentais de ensino.

Palavras chave: Ensino de matemática. Currículo de matemática. Educação profissional. Ensino técnico.

ABSTRACT

THE TEACHING OF MATHEMATICS IN TECHNICAL PROFESSIONAL EDUCATION: A CURRICULAR ANALYSIS

The article delineates the Brazilian system of Professional and Technological Education and discusses the necessities, difficulties and didactical strategies of Brazilian teachers relating to mathematical content in technical courses of the area of Industry in a public school in Brazil. For this we conducted a qualitative

* Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professor na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC/UNESP). Docente credenciado no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP) e no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (UNESP). E-mail: harryson.lessa@unesp.br

** Doutora em Educação Matemática pela *Indiana University* (IU/EUA). Professora da *Central Michigan University* (CMU/EUA). Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC/UNESP). Pesquisadora visitante no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP). E-mail: dias1al@cmich.edu

*** Doutora em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Professora na Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Membro do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (GEPAC/UNESP). Docente credenciada no Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos (UNESP). E-mail: deise.peralta@unesp.br

study based on technical visits to the school investigated, analysis of curricula and teacher interviews. The study reveals that, in the different modalities of professional and technical education (concomitant/subsequent), mathematics is presented in the curriculum as what is called “technological base”, and that it must, therefore, be part of the students’ education, going beyond merely instrumental perspectives of teaching.

Keywords: Teaching math. Mathematics curriculum. Vocational education. Technical education.

RESUMEN

LA ENSEÑANZA DE MATEMÁTICA EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA: UN ANÁLISIS CURRICULAR

El artículo busca, desde la caracterización de la Educación Profesional y Tecnológica en el sistema educativo brasileño, discutir necesidades, dificultades y estrategias didácticas presentadas por los profesores brasileños acerca de la matemática en cursos técnicos del área industrial en una escuela pública de Brasil. Con este propósito, una investigación cualitativa se llevó a cabo, construida a partir de los siguientes procedimientos metodológicos: visitas técnicas a la escuela investigada, análisis de los planes de estudio y entrevistas con los profesores. El estudio revela que la matemática en la educación profesional técnica (concurrente/posterior) se presenta como una base tecnológica y luego deben estar vinculados a la formación matemática de los estudiantes, superando las perspectivas de enseñanza meramente instrumentales.

Palabras clave: Enseñanza de las matemáticas. Currículo de matemáticas. Educación profesional. Educación técnica.

Introdução

A educação profissional tem sido definida de forma variada em diferentes países. As legislações que regem esse segmento da educação são diversas, assim como os fatores sociais, econômicos e culturais que os afetam. No entanto, em um mundo dito de cultura globalizada, os sistemas de educação profissional enfrentam desafios semelhantes em diferentes países e têm a missão geral de preparar os alunos para carreiras e empregos, concentrando-se no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicas da profissão.

No contexto da Educação Matemática, a contextualização da matemática em situações realistas (Educação Matemática Realista de Freudenthal), o uso da modelagem matemática como estratégia de ensino e uma abordagem

interdisciplinar para a educação matemática têm sido um foco de pesquisas e recomendações há muitas décadas (BARBOSA, 2001; LOZADA, 2007).

As conexões entre educação profissional e ensino de Matemática tomam então uma dimensão óbvia, pois somos levados a perguntar se a educação profissional e técnica, cujo objetivo é preparar alunos para a atuação no mundo do trabalho, não seria um contexto em que a Matemática aparecesse por excelência integrada a aspectos do mundo real e a problemáticas significativas.

Um estudo anterior desenvolvido por essa equipe de pesquisadores (GONÇALVES; DIAS; PERALTA, 2015) aponta que essa conexão talvez não seja tão óbvia ou que não se realize

na prática. O estudo, que investigou as concepções de professores de educação profissional sobre a interdisciplinaridade no ensino de Matemática de cursos técnicos, sugeriu que não só aspectos estruturais tenham sido identificados pelos professores como um óbice a tais conexões, mas também que alguns destes adotavam uma concepção funcionalista de interdisciplinaridade. Encarando a interdisciplinaridade como condição e consequência básicas para a contextualização da Matemática em situações-problema do mundo real em sala de aula, esses resultados levaram os pesquisadores a perceber que há várias limitações para as devidas articulações necessárias para tal contextualização.

No contexto estadunidense, Meeder e Sudreth (2012) afirmam que, mesmo em lugares onde há integração de conteúdo acadêmico nos cursos de *Carrer and Technical Education* (CTE), a integração de conteúdo do mundo real no ensino das matérias acadêmicas do curso é quase inexistente. Os pesquisadores colocam ainda que projetos que permitissem a criação de conexões curriculares entre CTE e disciplinas acadêmicas requeriam que professores das diversas áreas revisassem seus parâmetros de conteúdo coletivamente, procurando oportunidades de integração e alinhamento entre esses conteúdos. Essa colocação é análoga às articuladas pelos professores no estudo feito em São Paulo pelos presentes pesquisadores, como mencionado (GONÇALVES; DIAS; PERALTA, 2015).

Buscando subsídios para a compreensão da relação entre ensino da Matemática e educação profissional na literatura estadunidense, não pudemos deixar de notar um esforço em avaliar como a participação em cursos de CTE se refletia nas matrículas e graduações em disciplinas da área de exatas, em particular a Matemática, em cursos superiores. Essa constatação nos levou a identificar uma diferença básica entre o caso estadunidense e o caso brasileiro. A referida preocupação vem do fato de o objetivo da CTE naquele país ter duplo aspecto: preparar

alunos para carreiras e para a educação em nível superior. Identificamos esse *ethos* como um diferencial entre os dois casos, posto que, ainda que na educação profissional haja um componente acadêmico do currículo, o maior objetivo desse segmento de ensino é preparar para as exigências do mercado de trabalho.

Assim, propusemos um projeto de pesquisa interinstitucional – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Brasil) e Central Michigan University (CMU/EUA) – intitulado *Estudo comparativo sobre o ensino de matemática em currículos de educação profissional técnica: Brasil e Estados Unidos*, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp), cujo objetivos foram: a) analisar semelhanças e singularidades da organização dos sistemas de ensino brasileiro e estadunidense, bem como seus marcos legais e arcabouços curriculares, ressaltando as possíveis orientações específicas sobre o ensino de Matemática na formação laboral; b) analisar semelhanças e singularidades inerentes às necessidades, dificuldades e estratégias de formação matemática presentes na formação profissional no contexto dos cursos da área da indústria das instituições pesquisadas (GONÇALVES; DIAS; PERALTA, 2018).

Como parte do referido projeto, elaboramos o presente artigo com o intuito de, a partir da caracterização da Educação Profissional e Tecnológica no sistema educacional brasileiro, discutir necessidades, dificuldades e estratégias didáticas apresentadas por professores brasileiros sobre a Matemática em cursos técnicos da área de indústria de uma escola pública do Brasil.

Para tanto, nossas análises assentaram-se nos seguintes procedimentos metodológicos: observações realizadas na escola (três visitas); análises documentais de currículos oficiais – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a); Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2012b); Diretrizes Paulista de Educação Profissional (SÃO PAULO, 2000,

2010, 2011); entrevistas semiestruturadas com professores de curso técnicos – realizadas no dia 18 de abril de 2016. Visto que nosso foco de investigação eram os cursos da área de indústria, selecionamos três professores, sendo um deles ex-coordenador de curso. Definimos como critério para seleção dos professores participantes da pesquisa: aceitar participar da investigação, ser professor (Matemática ou disciplinas técnicas) e/ou coordenador pedagógico de cursos da área da indústria. Salientamos que os cursos investigados não dispõem de professores específicos de Matemática. Segue o perfil dos professores investigados (os nomes apresentados são fictícios):

Ronaldo – engenheiro eletricitista; mestrando em engenharia elétrica; não possui formação pedagógica para atuar em cursos técnicos; possui experiência docente de dois anos na profissional, além de experiência na área comercial/industrial como profissional técnico; atuou nos cursos Técnico em Mecânica e Técnico em Eletrotécnica.

André – engenheiro eletricitista e de segurança do trabalho; mestrado incompleto em Engenharia Elétrica; possui formação pedagógica para atuar em cursos técnicos; atuou como coordenador pedagógico do curso Técnico em Eletrotécnica; possui 13 anos de experiência como docente em cursos técnicos; tem experiência como engenheiro eletricitista; atuou como docente nos cursos Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Segurança do Trabalho.

Carla – engenheira de controle e automação; mestranda engenharia mecânica; participação da formação pedagógica para atuar em cursos técnicos; possui dois anos de experiência docente em cursos técnicos – atuando nos cursos Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Mecânica; não possui experiência na área comercial/industrial como engenheira.

Ressaltamos que os supramencionados procedimentos são parte de uma metodologia substanciada em princípios da Educação Comparada de Ferrer Juliá (2002) e Pilz (2012). Ou seja, trata-se de um estudo comparativo de duas instituições de educação profissional (brasileira e estadunidense) visando com-

prender a emergência desses contextos formativos. No âmbito brasileiro está sendo feita uma análise da organização e desenvolvimento curricular de uma escola pública paulista de educação profissional técnica e, no âmbito estadunidense, uma análise semelhante está sendo realizada em uma escola pública de educação profissional (CTE) do Estado de Michigan.

No Brasil, a pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública estadual, localizada no interior do estado de São Paulo. A escola investigada foi fundada em 1993 e encontra-se vinculada à rede paulista de educação profissional (Centro Paula Souza). A escola investigada oferece os seguintes cursos: Ensino Médio; Técnico em Informática para Internet Integrado ao Ensino Médio; Técnico em Logística (subseqüentes ou concomitantes); Técnico em Eletrotécnica (subseqüentes ou concomitantes); Técnico em Meio Ambiente (subseqüentes ou concomitantes); Técnico em Eventos (subseqüentes ou concomitantes); Técnico em Serviços Jurídicos (subseqüentes ou concomitantes); Técnico em Administração (subseqüentes ou concomitantes); Técnico em Enfermagem (subseqüentes ou concomitantes); Técnico em Mecânica (subseqüentes ou concomitantes); Técnico em Eletrotécnica (subseqüentes ou concomitantes). Na investigação optamos por tratar dos dois últimos.

Organização da Educação Profissional no Brasil

O censo escolar brasileiro de 2013 aponta que as matrículas na Educação Profissional cresceram 84,1% entre 2007 e 2013. Ou seja, em 2013, o Brasil apresentava 1.441.051 de jovens na educação profissional, enquanto em 2007 somava 780.162. No mesmo período, o ensino público, em específico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), passou de 109.777 alunos para 228.427, o que representa um crescimento de 108% (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS

EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2013). Tais matrículas são dispostas em escolas vinculadas aos sistemas de ensino: públicos (redes estaduais ou federal) e privado (rede de escolas particulares). Ressaltamos que a rede pública é organizada em três esferas: federal (gestão do governo federal), estadual (gestão dos governos dos estados) e municipal (gestão dos governos municipais) – em geral, conforme estabelecido na Constituição Federal, as redes municipais são responsáveis pela educação infantil e ensino fundamental.

A educação brasileira é organizada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), a qual estrutura o sistema de ensino em Educação Básica e Educação Superior (BRASIL, 1996).

A Educação Básica é composta pelos seguintes seguimentos: Educação Infantil (creche – crianças até três anos; pré-escola – crianças de quatro a cinco anos); Ensino Fundamental (nove anos de duração) e Ensino Médio (com duração mínima de três anos). A LDB normatiza ainda a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de Ensino da Educação Básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, devendo articular-se, preferencialmente, com a Educação Profissional.

A Educação Superior é composta pelos seguintes cursos e programas: a) Cursos sequenciais por campo de saber – de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente; b) Graduação – abertos a candidatos que tenham concluído o Ensino Médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; c) Pós-graduação – compreendendo programas de *stricto sensu* (mestrados acadêmicos ou profissionais e doutorados) e cursos de *lato sensu* (especialização, aperfeiçoamento e outros), abertos a candidatos diplomados em cursos de

graduação; d) Extensão – abertos a candidatos que atendam aos requisitos, estabelecidos em cada caso, pelas instituições de ensino.

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) brasileira integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. A EPT se organizará por eixos tecnológicos e abrangerá os seguintes cursos: Formação Inicial e Continuada (FIC) ou Qualificação Profissional; Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM); Educação Profissional Tecnológica (graduação e pós-graduação). A Resolução CNE/CEB nº 6 (BRASIL, 2012a), fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2012c), define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EPTNM.

No âmbito federal temos a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), existente desde 1909, composta por: a) Institutos federais de educação, ciência e tecnologia (38 Institutos Federais espalhados em todos os estados brasileiros e no Distrito Federal); b) Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); c) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET/MG); d) Escolas técnicas vinculadas às universidades federais; e) Colégio Pedro II (GONÇALVES, 2012). Tais instituições oferecem cursos de EPT articulados aos diversos níveis e modalidades de ensino.

No estado de São Paulo, sítio de nossa investigação, a rede de educação profissional é formada pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS ou Centro Paula Souza), entidade autárquica do Estado de São Paulo, constituído a partir da experiência dos colégios técnicos profissionalizantes (industriais, agropecuários e serviços) existentes no estado de São Paulo (século XX). Passos (2006) afirma que o CEETEPS nasce da necessidade de constituir um núcleo de formação que acompanhasse o desenvolvimento industrial paulista. Nesse contexto, destacamos que o CEETEPS é vinculado à Secretaria de Desenvolvimento

Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação do Estado de São Paulo, e não à Secretaria de Educação, subsidiando estrategicamente a Rede Estadual Paulista de Educação Profissional ao desenvolvimento econômico paulista. Atualmente, a rede estadual do CEETEPS (CENTRO PAULA SOUZA, 2015) é composta por 218 Escolas Técnicas Estaduais (Etec) e 63 Faculdades de Tecnologia (Fatec), reunindo mais de 283 mil alunos em cursos profissionalizantes (técnico e superior – tecnológicos), em mais de 300 municípios paulistas. As Etec atendem 212 mil estudantes nos Ensinos Técnico, Médio e Técnico Integrado ao Médio, com 135 cursos técnicos para os setores industrial, agropecuário e de serviços, incluindo habilitações na modalidade semipresencial, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica. Já nas Fatec mais de 70 mil alunos estão matriculados em 71 cursos de graduação tecnológica, em diversas áreas profissionais. Além da graduação (cursos tecnólogos), são oferecidos cursos de pós-graduação, atualização tecnológica e extensão.

Dentre as diversas escolas brasileiras que ofertam a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) – com ou sem fins lucrativos –, chamamos a atenção para algumas escolas que se caracterizam como entidades ligadas diretamente aos setores produtivos, chamadas “Sistema S” (Sesi, Sesc, Senai, Senac, Senar, Sebrae, previstas pela Constituição Federal brasileira no seu artigo 149). Tais escolas são subsidiadas pelo próprio setor produtivo por meio de impostos e seus currículos são construídos em articulação com o setor produtivo (empresas e sindicatos), a partir de demandas reais do “mercado de trabalho”, gerando altos índices de empregabilidade dos egressos dos cursos.

Conforme disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM (BRASIL, 2012a), tais cursos têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-histó-

ricos e culturais (BRASIL, 2012a), visando ao exercício de profissões técnicas.

A EPTNM será desenvolvida nas formas articulada e subseqüente ao Ensino Médio:

Articulada é desenvolvida nas seguintes formas: a) Integrada – ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclua a última etapa da Educação Básica; b) Concomitante – ofertada aos ingressantes no Ensino Médio (ou já o estejam cursando), efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino; c) Concomitante na forma – é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado.

Subseqüente é desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Quanto à organização curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012a) estabelecem que os cursos de EPTNM devam ser organizados por eixos tecnológicos constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (BRASIL, 2012b). Tal catálogo deve ser organizado tomando como referência a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)¹ (BRASIL, 2002). No entanto, pode também ser critério para a organização curricular a identificação de perfil profissional de conclusão próprio para cada curso. Os 13 eixos tecnológicos, definidos pelo CNCT (BRASIL, 2012b), são: Ambiente e Saúde; Controle e Processos Industriais; Desenvolvimento Educacional e Social; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Gestão e Negócios; Militar; Produção Cultural e *Design*; Produção Alimentícia; Produção Industrial; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Recursos Naturais; Segu-

¹ Tem por finalidade a identificação das ocupações no mercado de trabalho brasileiro, para fins classificatórios junto aos registros administrativos e domiciliares.

rança. No detalhamento das características de cada curso técnico, o CNCT dispõe sobre a carga horária mínima exigida por curso, na ordem de 800 horas, 1.000 horas e 1.200 horas.

A carga horária mínima de cada curso da EPTNM é indicada no CNCT, segundo cada habilitação profissional – conforme os Quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Carga horária da EPTNM na forma articulada integrada

| Forma | Oferta | Horas |
|------------------------|--|--|
| ARTICULADA / INTEGRADA | Integrada com o Ensino Médio regularmente oferecido, na idade própria, no mesmo estabelecimento de ensino. | Mínimo de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, para a escola e para o estudante, conforme a habilitação profissional ofertada. |
| | Integrada com o Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), no mesmo estabelecimento de ensino. | Mínimos de 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescida de mais 1.200 horas destinadas à parte da formação geral, totalizando mínimos de 2.000, 2.200 ou 2.400 horas para a escola e para o estudante. |
| | Integrada com o Ensino Médio no âmbito do PROEJA ² (BRASIL, 2006). | Mínimos de 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme a habilitação profissional ofertada, acrescidas de mais 1.200 horas para a formação geral, devendo sempre totalizar 2.400 horas, para a escola e para o estudante. |

Fonte: Parecer CNE/CEB nº 11 (BRASIL, 2012c).

Quadro 2 – Carga horária da EPTNM nas formas articulada concomitante e subsequente

| Forma | Oferta | Horas |
|---------------------------|---|--|
| ARTICULADA / CONCOMITANTE | Concomitante com o Ensino Médio regular, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis. | Mínimos de 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação profissional ofertada, na instituição de Educação Profissional e Tecnológica, acrescida de mais 2.400 horas na unidade escolar de Ensino Médio, totalizando os mínimos de 3.200, 3.400 ou 3.600 horas para o estudante. |
| | Concomitante com o Ensino Médio na modalidade de EJA, na mesma instituição de ensino ou em instituições de ensino distintas aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis. | Mínimos de 800, 1.000 ou 1.200 horas, conforme habilitação profissional ofertada, na instituição de Educação Profissional e Tecnológica, acrescidas de mais 1.200 horas na unidade escolar de Ensino Médio na modalidade de EJA, totalizando 2.000, 2.200 ou 2.400 horas para o estudante. |
| SUBSEQUENTE | Educação Profissional Técnica de Nível Médio ofertada após a conclusão do Ensino Médio regular ou na modalidade de EJA. | Mínimos de 800, 1.000 ou 1.200 horas para o estudante, conforme habilitação profissional ofertada na Instituição de Educação Profissional e Tecnológica. |

Fonte: Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012c).

2 Instituí, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), cujo objetivo era a oferta de cursos e programas de Educação Profissional destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores e à EPTNM.

No estado de São Paulo, o aproveitamento de estudos e de experiências anteriores, em cursos técnicos, é condicionado ao perfil profissional de conclusão pretendida. Em tal aproveitamento poderão ser considerados conhecimentos e experiências anteriores, no todo ou em parte, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva qualificação, especialização ou habilitação profissional, adquiridos: a) no ensino médio; b) em qualificações profissionais e etapas ou módulos de nível técnico concluídos em outros cursos desse nível; c) em cursos de Educação Profissional de nível básico, mediante avaliação do aluno pela escola; d) no trabalho ou por outros meios informais, mediante avaliação do aluno pela escola; e) e reconhecidos em processos formais de certificação profissional (SÃO PAULO, 2000).

Em consonância com as Diretrizes Nacionais da EPTNM, o Estado de São Paulo estabelece que estão habilitados para a docência na Educação Profissional de Nível Técnico os profissionais licenciados (licenciatura plena ou programa especial de formação) na área profissional objeto do curso e no correspondente componente curricular. Na falta de profissionais com licenciatura específica e experiência profissional comprovada na área objeto do curso, o estabelecimento de ensino deverá propiciar formação em serviço, apresentando, para tanto, plano especial de preparação de docentes ao respectivo órgão supervisor (SÃO PAULO, 2000).

Os documentos analisados³ não fazem referências específicas ao ensino de Matemática na EPTNM, todavia estabelecem que as Diretrizes Nacionais para EPTNM discorrem, nos princípios norteadores do EPTNM, que a interdisciplinaridade deve ser assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos

3 Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a); Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2012b); Diretrizes Paulista de Educação Profissional (SÃO PAULO, 2000, 2010, 2011).

e de segmentação da organização curricular. Além da contextualização e da flexibilidade, a interdisciplinaridade deverá ser utilizada como estratégia educacional favorável à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas. As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a) definem o “trabalho” como princípio educativo da EPTNM, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura.

Organização e Desenvolvimento Curricular da Escola Investigada

Discutiremos os dados produzidos em nossa investigação com base em duas categorias de análise e interpretação: Planejamento Curricular e Currículo de Matemática. Salientamos que tais categorias estão posicionadas na realidade em que os dados foram produzidos – escola, cursos e professores investigados.

Planejamento Curricular

Nas escolas técnicas do Centro Paula Souza os currículos dos cursos são planejados de forma unificada para todas as escolas técnicas estaduais paulistas. Nesse processo são reunidos no Laboratório de Currículos profissionais da área, docentes, especialistas, supervisão educacional para estudo do material produzido pela Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), do CNCT e para análise das necessidades do mercado de trabalho, assim como o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Após uma sequência de encontros de trabalho, é organizado o currículo dos cursos.

Após a planificação dos Planos de Curso no Laboratório de Currículo, o seu processo de implementação ocorre por meio de reunião

pedagógica com os coordenadores de curso das diversas escolas da rede, em que é apresentada a organização curricular do curso. Os referidos coordenadores, a partir das informações obtidas nessas reuniões, retornam a suas escolas para desenvolverem os currículos. Em entrevista, o Professor André acrescenta:

Eu nunca participei direto, pois ocorre lá em São Paulo, existe lá uma equipe de pessoas que é chamado de grupo de atualização de currículo, então cada curso tem a sua equipe, então o eletrotécnico, existe um grupo de professores que saíram da sala de aula e através um concurso interno assumiram essa função pra cuidar do currículo, eles gerenciam o currículo, então a cada cinco ou seis anos ocorre a atualização do currículo, então tem essa equipe que fica lá pra fazer isso, então cada curso tem a sua equipe, eletrotécnico, mecânica, enfermagem, tem as equipes que estão lá pra fazer essa atualização, quando eu fui coordenador, por quatro anos, eu cheguei a participar de reuniões, mas as reuniões eram só uma apresentação, eles apresentavam o que mudou, quais eram as novidades, o que foi pensado pra fazer a nova estrutura. Eu já estive em São Paulo [capital] em reuniões para fazer isso, mas é um pessoal que já chega com tudo pronto, não tem aquilo de vamos discutir juntos, mas é legal, tem atendido bem o mercado. (ANDRÉ, 13 anos de experiência docente na EPT, 2016).

Assim, a estrutura mostra uma verticalidade no processo de construção curricular, obedecendo uma dita lógica de “maximização do trabalho docente”. Acreditamos que isso possa promover um processo efetivo de constituição das competências profissionais previstas nos planos de curso; todavia, os professores revelaram distanciamentos de tais processos de planejamento curricular, situação que julgamos comprometer a previsão de necessidades formativas oriundas de certas localidades, mas que possam vir a se constituir como demandas futuras em outras regiões de atuação do profissional técnico.

Avançando na análise, a partir de uma perspectiva filosófica e sociológica da escola como espaço público e democrático, evidenciamos a necessidade de construção

do currículo a partir do Agir Comunicativo (HABERMAS, 2003) em que sujeitos se protagonizem nas diversas esferas de construção desse currículo. Desse modo, esses profissionais poderiam transcender aspectos que comprometem a autonomia profissional docente e que caracterizam professores como meros executores do currículo, promotores de uma racionalidade instrumental na sua ação docente, deslegitimando um processo crítico de profissionalidade. Logo, consubstanciamos-nos em Jürgen Habermas, expoente da segunda geração da Escola de Frankfurt e crítico da racionalidade que orienta as relações sociais, para compreender o cenário das escolas profissionalizantes.

Na medida em que os atores estão exclusivamente orientados para o sucesso, isto é, para as consequências do seu agir, eles tentam alcançar os objetivos de sua ação influenciando externamente, por meio de armas ou bens, ameaças ou seduções, sobre a definição da situação ou sobre as decisões ou motivos de seus adversários. A coordenação das ações de sujeitos que se relacionam dessa maneira, isto é, estrategicamente, depende da maneira como se entrosam os cálculos de ganho egocêntricos. O grau de cooperação e estabilidade resulta então das faixas de interesses dos participantes. Ao contrário, falo em agir comunicativo quando os atores tratam de harmonizar internamente seus planos de ação e de só perseguir suas respectivas metas sob a condição de um acordo existente ou a se negociar sobre a situação e as consequências esperadas (HABERMAS, 2003).

O Plano de Curso é um documento normativo e prescrito em que são definidos: objetivos e justificativa do curso; requisitos de acesso; perfil profissional do egresso; organização curricular; critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores; critérios de avaliação da aprendizagem; instalações e equipamentos; pessoal docente e técnico; certificados e diplomas. A partir do Plano de Curso, os professores

elaboram o seu Plano de Trabalho Docente (PTD), construído por componente curricular; tal documento estabelece – alinhado com as Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas definidas no Plano de Curso – os procedimentos didáticos de acordo com os dias de cada aula. Assim, a necessidade de construção do referido PTD faz com que os professores tenham conhecimento dos Planos de Curso. Entretanto, reafirmamos que acreditamos ser necessário o envolvimento desses professores no processo de construção desses planos, fazendo-os reconhecer sua profissionalidade.

[...] a gente tem um projeto básico que o Centro manda pra gente. Aí nesse projeto básico constam todas as competências que devem ser desenvolvidas pra todas as disciplinas, toda a estruturação do curso não é a gente que faz, vem já do Centro Paula Souza. Se você quiser eu posso até te mandar esse arquivo, com toda a nossa estrutura do eletrotécnico, com todas as atribuições, que tem que ser, o que o professor faz. Cada professor pega e monta seu plano de curso. O meu plano de aula é montado em cima das atribuições que o centro manda, então vem meio que de cima pra baixo. Eles elaboram todo um projeto pra poder uniformizar, apesar das aulas não serem exatamente as mesmas, mas a mesma estrutura que eu sigo aqui é seguida [...] [em outra ETEC], em qualquer uma delas, segue a mesma estrutura de curso e os professores pegam aquela estrutura básica e montam seu plano de aula a partir daquilo. (ANDRÉ, 13 anos de experiência docente na EPT, 2016).

No processo de elaboração desse PTD, os professores dispõem de criatividade, a partir dos conteúdos já instituídos para organizar sua aula:

[...] eles chamam de PTD, que todo semestre temos que montar nosso plano de trabalho ao longo do semestre, com base nas diretrizes que o Centro nos passa, que é o conteúdo mínimo que temos que ministrar para os alunos, dando uma flexibilidade, para passar conteúdos a mais ou a menos dependendo da dificuldade de equipamentos no laboratório. (RONALDO, 2 anos de experiência docente na EPT, 2016).

Assim, no PTD o professor viabiliza perspectivas curriculares interdisciplinares e contextualizadas com o mundo do trabalho a partir de sua interface com as demandas locais da região de oferta do curso; todavia, conforme provocado anteriormente, tais demandas poderiam ser potencializadas durante o processo de planificação dos referidos currículos, situação que não identificamos na presente investigação.

Portanto, faz-se presente na elaboração do PTD a preocupação com as demandas locais no curso, conforme aponta André durante a entrevista:

Ele pode ter um detalhe ou outro focado meio diferente por causa da região, mas o conteúdo vai ser o mesmo, por exemplo, em máquinas agora estou trabalhando a parte de geração, então fala muito de hidrelétrica, porque é o nosso ramo aqui, mas em uma região que é mais sucroalcooleira, pode falar mais de cogeração, mas vai falar de geração a mesma coisa, muda um pouquinho só aquele foco, mas esse é um dos objetivos que o Centro [Paula Souza] coloca como premissa, para se concentrar na área de atuação do seu aluno. Por exemplo, se ele vai trabalhar numa região, igual aqui, nós trabalhamos muito com hidrelétrica, [...] [pois] estamos em um polo de hidrelétricas, então a gente foca mais nessa área. (ANDRÉ, 13 anos de experiência docente na EPT, 2016).

As aulas dispostas no PTD são organizadas semanalmente e, após aprovadas pelo coordenador do curso, são registradas no sistema acadêmico, em que o professor, os alunos e os coordenadores têm acesso aos conteúdos e atividades de cada dia. Quaisquer necessidades de realinhamento das aulas devem ser solicitadas ao coordenador do curso, que alterará no sistema acadêmico.

Nosso plano tem semanalmente o que vai ser trabalhado e tem espaço para realinhamento, caso eu não consiga trabalhar, replaneja para próxima semana. O coordenador que ajusta o realinhamento e faz o acompanhamento para ver se as disciplinas estão sendo trabalhadas de acordo, [...] isso é feito no papel e é entregue para o coordenador quando o realinhamento é necessário. (ANDRÉ, 13 anos de experiência docente na EPT, 2016).

[...] e tem o realinhamento do trabalho docente que quando estou em um conteúdo e eu acho que a sala tem dificuldade em algum conteúdo e vou acabar demorando mais, ou quando uma sala não tem dificuldade e posso acelerar certo conteúdo, então podemos fazer um realinhamento no sistema do professor, que vai para a avaliação do coordenador de curso para aprovação. (CARLA, dois anos de experiência docente na EPT, 2016).

Acreditamos que a previsão da flexibilização – eixo da EPT nas diretrizes curriculares (BRASIL, 2012a) – ainda é incipiente, pois denota pensar trajetórias formativas que promovam escolhas aos alunos relativas ao mundo do trabalho, e não apenas escolhas feitas pelo professor a partir das demandas locais.

Ressaltamos que tal lógica de flexibilização possa conceber trajetórias formativas que perpassem um desenvolvimento curricular assentado no agir comunicativo diante da percepção interativa com o mundo do trabalho que supere uma lógica neoliberal, em que as escolhas sejam feitas além de elementos imediatistas de empregabilidade induzidos pelo mercado de trabalho, mas sim por decisões que possibilitem aos alunos constituir trajetórias formativas, vinculadas a carreiras, a partir de elementos filosóficos e sociais do trabalho.

Para o acompanhamento do desenvolvimento curricular, a escola investigada realiza reuniões pedagógicas.

O planejamento das aulas é feito no começo do semestre, antes das aulas começarem, e durante o semestre tem outras reuniões de planejamento e reuniões pedagógicas, e na primeira semana de aula nós recebemos o novo documento do plano de trabalho docente com as bases das disciplinas, e trabalhamos o conteúdo da disciplina e distribuimos ao longo do semestre. [...] As reuniões pedagógicas ocorrem três ou quatro vezes ao longo do semestre. (CARLA, dois anos de experiência docente na EPT, 2016).

Os professores revelaram que tais reuniões são fundamentais no processo de realinhamento dos PTD a partir da coletividade, promovendo avanços nas perspectivas interdisciplinares e de contextualização do desenvolvimento curricular. Entretanto, a partir das descrições

que os professores fazem de tais reuniões, percebemos que o papel deles é de executores dos currículos, não tendo estes participação efetiva no processo de planejamento. Observamos ainda que os professores, inclusive os que possuem uma formação pedagógica, não constata tal lógica de desenvolvimento curricular com estranheza.

A escola dispõe ainda do Plano Plurianual de Gestão (PPG), que de acordo com o próprio documento é construído de forma participativa e democrática, tendo vigência de cinco anos – na escola investigada com vigência de 2015 a 2019. Tal documento caracteriza-se como plano de trabalho da escola, contando no seu bojo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP), norteador do PPG e que deveria explicitar valores, crenças e princípios pedagógicos para a escola. Ao analisarmos tal documento da escola, em especial o seu PPP, o julgamos como administrativo institucional que não dispõe de natureza política e pedagógica. Pressupomos, substanciados em Gadotti (2000), que tal problemática possa estar vinculada à mentalidade de atribuir aos técnicos a gestão de currículos, considerando os demais segmentos incapazes de exercer e participar de tal processo – estrutura verticalizada de nossos sistemas educacionais e o autoritarismo que, historicamente, tem impregnado o *ethos* educacional.

Currículo de Matemática

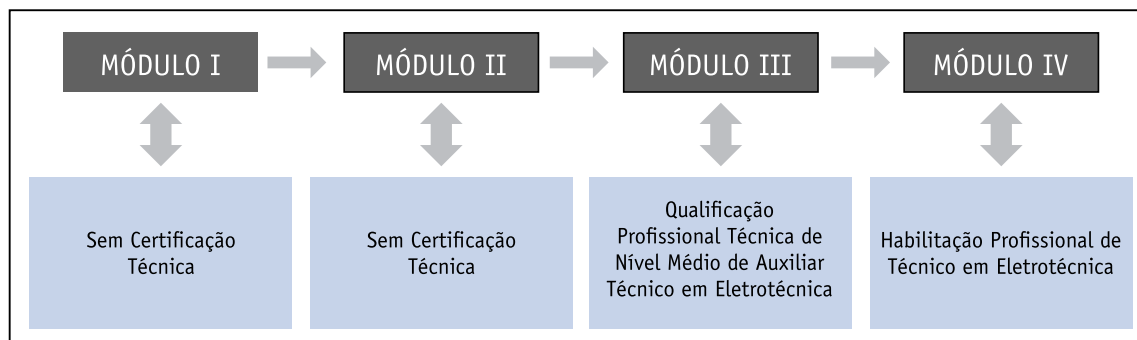
A pesquisa teve como um de seus objetivos caracterizar a Matemática no desenvolvimento curricular do contexto da EPT. Para tanto, trataremos à tona contextos da realidade dos cursos técnicos em Mecânica e Eletrotécnica.

Os cursos investigados (Técnico em Eletrotécnica⁴ e Técnico em Mecânica⁵) têm duração de dois anos, possuem carga horária de 1.600 horas e se estruturam a partir de quatro módulos (conforme Figuras 1 e 2).

4 Ver Centro Paula Souza (2001a).

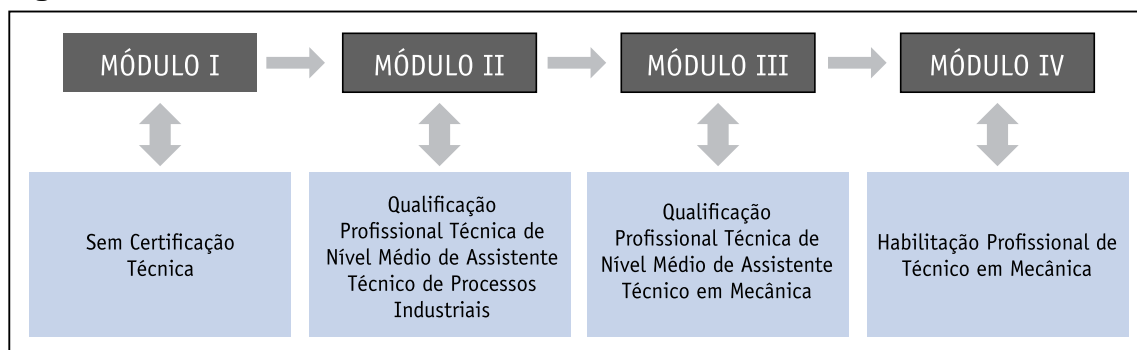
5 Ver Centro Paula Souza (2001b).

Figura 1 – Módulos do curso Técnico em Eletrotécnica



Fonte: Plano do Curso Técnico em Eletrotécnica (CENTRO PAULA SOUZA, 2001a, p. 12).

Figura 2 – Módulos do curso Técnico em Mecânica



Fonte: Plano do Curso Técnico em Mecânica (CENTRO PAULA SOUZA, 2001b, p. 8).

Os planos de ensino são organizados por uma equipe de especialistas, conforme explicitado anteriormente, do/no Centro Paula Souza, e na escola tal currículo é implementado a partir do PTD. Assim, a formação do profissional técnico do Centro Paula Souza estrutura-se pela perspectiva competências e habilidades,⁶ ou seja, a partir da definição do perfil do profissional técnico estabelecem-se as competências necessárias para tal atuação, distribuindo-as nos diversos componentes curriculares do curso. A competência constitui-se a partir de uma série de habilidades subvencionadas por bases tecnológicas.⁷ A partir daí os professores planejam suas atividades docentes no PTD, estabelecendo os procedimentos didáticos do

processo educativo que desencadeiem a formação do profissional técnico.

Nesse contexto, são as Bases Tecnológicas que garantirão a radicalidade na construção das habilidades e competências necessárias para a atuação do profissional técnico com a autonomia necessária para a tomada de decisões diante das adversidades presentes no mundo do trabalho.

Logo, centrados nessa perspectiva, identificamos na organização curricular do curso Técnico em Eletrotécnica, a partir da análise do seu plano de curso (CENTRO PAULA SOUZA, 2001a), a presença direta da Matemática nos seguintes componentes curriculares do 1º módulo: Eletrônica Digital I, Circuitos Elétricos I e Desenho Técnico (conforme detalhado nos Quadros 3 a 5). Os Quadros 3 a 8 foram construídos a partir de um recorte dos planos de curso e ressaltam apenas as competências que envolvem a Matemática. Os planos de ensino completos dos cursos analisados podem ser consultados nos sítios do Centro Paula Souza (2001a, 2001b).

6 Neste texto o uso da expressão competências e habilidades se dá em razão da forma como ela aparece nos documentos curriculares analisados nesta pesquisa, porém é de nosso entendimento a falta de consenso teórico em torno de tais termos.

7 Entendemos a expressão bases tecnológicas como bases científicas e tecnológicas, contudo optamos por utilizar o termo utilizado nos Planos de Curso.

Quadro 3 – Recorte do plano de curso do componente curricular Eletrônica Digital I, evidenciando os elementos relacionados à Matemática

| DISCIPLINA: Eletrônica Digital I (50 horas-aulas – práticas) | | |
|---|---|---|
| FUNÇÃO: Planejamento e Controle na Manutenção | | |
| COMPETÊNCIA | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
| Analisar os principais sistemas de numeração. | Aplicar métodos de cálculos de conversão entre sistemas de numeração. | Sistemas de numeração: Binário; Decimal; Hexadecimal. |

Fonte: Plano do Curso Técnico em Eletrotécnica (CENTRO PAULA SOUZA, 2001a).

Quadro 4 – Recorte do plano de curso do componente curricular Circuitos Elétricos I, evidenciando os elementos relacionados à Matemática

| DISCIPLINA: Circuitos Elétricos I (50 horas-aulas – teóricas) | | |
|--|---|--|
| FUNÇÃO: Manutenção dos Sistemas Industriais | | |
| COMPETÊNCIA | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
| Interpretar conceitos matemáticos e suas aplicações. | <p>Identificar noções de grandezas elétricas.</p> <p>Identificar as funções com o comportamento de dispositivos discretos.</p> <p>Identificar as funções trigonométricas com noções de defasagem: fator de potência e correções de fator de potência.</p> | <p>Conceitos Matemáticos: Números decimais; Prefixos numéricos (nomenclatura e conversões); Potência de Dez (definição e operações) > notação científica; Operações com frações e expressões algébricas; Multímetro e teoria dos erros; Paquímetro e micrômetro; Unidades de medida em eletrotécnica e conversões; Porcentagem: tolerância de resistência elétrica em resistores; Função de 1.º grau (equações e gráficos): lei de ohm; Funções de 2º grau: potência elétrica; Função exponencial: comportamento de diodos e transistores; Função logarítmica: cálculo de bits de endereçamento; Matrizes: regras de Crammer e Sarrus; aplicação em circuitos elétricos; Relações trigonométricas: aplicação em circuitos elétricos RLC; Números complexos: aplicação em circuitos elétricos de corrente alternada; Operações: soma, subtração, multiplicação e divisão; Formas retangular e polar.</p> |

Fonte: Plano do Curso Técnico em Eletrotécnica (CENTRO PAULA SOUZA, 2001a).

Quadro 5 – Recorte do plano de curso do componente curricular Desenho Técnico, evidenciando os elementos relacionados à Matemática

| DISCIPLINA: Desenho Técnico (50 horas-aulas – práticas) | | |
|---|--|---|
| FUNÇÃO: Planejamento da Produção | | |
| COMPETÊNCIA | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
| 1. Correlacionar as técnicas de desenho e de representações gráficas com seus fundamentos matemáticos e geométricos, visando sua interpretação. | <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar técnicas específicas de desenho técnico. • Elaborar desenho técnico. | Desenho Técnico: ⇒ Normas padronizadas ⇒ Instrumentos ⇒ Caligrafia técnica ⇒ Desenhogeométrico, escalas, cotas ⇒ Projeções ortogonais ⇒ Perspectivas ⇒ Simbologia elétrica |

Fonte: Plano do Curso Técnico em Eletrotécnica (CENTRO PAULA SOUZA, 2001a).

Na organização curricular do curso Técnico em Mecânica, a Matemática aparece diretamente nas seguintes disciplinas do primeiro mó-

dulo: Fundamentos da Matemática e da Física Aplicados à Mecânica, Metrologia I e Desenho Técnico Mecânico (conforme Quadros 6 a 8).

Quadro 6 – Recorte do plano de curso do componente curricular Fundamentos da Matemática e da Física Aplicados à Mecânica, evidenciando os elementos relacionados à Matemática

| DISCIPLINA: Fundamentos da Matemática e da Física (50 horas-aulas – teóricas) | | |
|--|---|---|
| FUNÇÃO: Manutenção dos Sistemas Industriais | | |
| COMPETÊNCIA | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
| Entender e correlacionar técnicas de representação gráfica com seus fundamentos matemáticos e geométricos, grandezas e sistemas de unidades. | Operar com grandezas físicas e identificar sistemas de unidades. Aplicar conceitos de trigonometria na solução de problemas com triângulos. Identificar as características geométricas dos corpos, calcular a área, volume e peso. Identificar e operar grandezas vetoriais. | Sistemas de Medidas Trigonometria Lei do Seno e Cosseno Notação Científica (potência de dez) Geometria (cálculo de área e volume) Grandezas Vetoriais e escalar Vetores |

Fonte: Plano do Curso Técnico em Mecânica (CENTRO PAULA SOUZA, 2001b).

Quadro 7 – Recorte do plano de curso do componente curricular Metrologia I, evidenciando os elementos relacionados à Matemática

| DISCIPLINA: Metrologia I (50 horas-aulas – práticas) | | |
|---|---|--|
| FUNÇÃO: Programação e Controle de Produção | | |
| COMPETÊNCIA | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
| <p>Contextualizar fundamentos matemáticos nas práticas metrológicas.</p> <p>Compreender grandezas dimensionais em desenhos, componentes e conjuntos mecânicos.</p> <p>Identificar métodos de medição e interpretações de suas leituras.</p> | <p>Efetuar cálculos e elaborar relatórios.</p> <p>Interpretar elementos que compõem projetos.</p> <p>Medir componentes que compõem projetos.</p> <p>Manusear instrumentos de medição.</p> <p>Interpretar normas técnicas pertinentes.</p> | <p>Cálculos com frações.</p> <p>Regra de três.</p> <p>Sistema de medidas.</p> <p>Conversão de medidas.</p> <p>Manuseio e leitura com instrumentos de medição: escala; trena; paquímetro; micrômetro; relógio comparador e apalpador; goniômetro; régua de seno.</p> <p>Bloco-padrão.</p> <p>Calibradores.</p> <p>Controle Estatístico do Processo (CEP).</p> |

Fonte: Plano do Curso Técnico em Mecânica (CENTRO PAULA SOUZA, 2001b).

Quadro 8 – Recorte do plano de curso do componente curricular Desenho Técnico Mecânico, evidenciando os elementos relacionados à Matemática

| DISCIPLINA: Desenho Técnico Mecânico (100 horas-aulas – práticas) | | |
|---|---|--|
| FUNÇÃO: Planejamento de Projetos | | |
| COMPETÊNCIA | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
| <p>Correlacionar as técnicas de desenho e de representações gráficas com seus fundamentos matemáticos e geométricos, visando sua interpretação.</p> | <p>Usar as escalas e cortes em desenhos técnicos, estabelecendo suas relações com os diversos processos de fabricação.</p> <p>Ler e interpretar desenhos técnicos de conjuntos mecânicos.</p> <p>Elaborar croquis e desenhos.</p> | <p>Tipos de linhas.</p> <p>Perspectivas.</p> <p>Projeções ortogonais.</p> <p>Escalas.</p> <p>Cotagem.</p> <p>Cortes.</p> |

Fonte: Plano do Curso Técnico em Mecânica (CENTRO PAULA SOUZA, 2001b).

Esse cenário nos revela que a Matemática perpassa os currículos dos cursos investigados como base tecnológica definida para profissionalização do técnico. Assim, uma fragilidade no processo de formação matemática desses pro-

fissionais poderia comprometer a construção dessas competências e habilidades.

Os professores investigados relatam que têm certa dificuldade de lidar com o ensino de Matemática por conta da defasagem de

conteúdos com que os alunos chegam nos cursos técnicos; apontando, principalmente, as deficiências relativas aos conteúdos: Equação, Função, Inequação, Regra de Três, Potenciação e Números Complexos. Todos chamaram atenção para o fato de o tema Números Complexos não ser mais tratado pelos professores do Ensino Médio. Os professores relataram ainda que parte dos alunos é desmotivada a aprender Matemática. O professor André ressalta que, a seu ver, tal desinteresse tem se acentuado com o tempo.

Eu tenho um banco de provas que eu tenho todas as provas, e se eu pegar uma prova que eu dei há cinco anos atrás, e aplicá-la hoje, provavelmente o cara não sabe resolver, então você tem que enfraquecer um pouco seu nível, porque, se eu forçar aqui, não vai. Isso é estranho. A Matemática está ficando enfraquecida de uns cinco, seis anos para cá. É o que eu sinto. (ANDRÉ, 13 anos de experiência docente na EPT, 2016).

Contudo, eles se sentem incomodados e tentam desafiar a situação fazendo mudanças em suas metodologias de ensino.

[Para lidar com essa dificuldade] a gente vira do avesso, tenta. Você já não dá aula mais, você começa a fazer show. Tem que ir lá, chamar atenção. Você tem que chamar a atenção do aluno. É muito ruim você ter aquele aluno que diz que não gosta, que odeia. Então você começa a fazer uma conta o aluno já reclama. Não sei se o Ensino Médio perdeu um pouco daquela magia, porque, quando eu estudei, eu tive professores que me atraíram para Matemática. Então hoje em dia eu tento fazer isso, atraí-los. E você tem que tirar esse estigma de que é difícil. Tem que mostrar que é fácil, que ele consegue fazer. O que falta muito é confiança na Matemática. O aluno fala que não consegue fazer e pronto. E vejo isso no geral, turma após turma. E temos alunos aqui que vieram do ensino público, do ensino particular, alunos que já terminaram o ensino médio há muito tempo, alguns que ainda estão cursando... E a estratégia é essa: Começar a fazer espetáculo lá na frente. (ANDRÉ, 13 anos de experiência docente na EPT, 2016).

Portanto, a fala do professor André representa um cenário observado na investigação: a clareza dos professores da escola em asse-

verar a importância da Matemática na formação técnica. Não sabemos, no entanto, se as adaptações feitas nas suas práticas de ensino fomentam a construção de conceitos matemáticos de forma adequada. Quando o professor afirma que começa a tentar atrair o interesse dos alunos com aspectos externos à Matemática (“fazer *show*”), não podemos concluir a eficácia dessa prática. Não podemos deduzir a presença nem a ausência de práticas que se comprometam com a compreensão conceitual da matemática, a partir da sua contextualização em problemáticas voltadas ao seu perfil profissional. Isso nos é colocado como pergunta para futuras investigações, que incluam a observação de aulas.

Outro fator que corrobora tal cenário de valorização da Matemática é a preocupação da escola em estabelecer estratégias de nivelamento para os alunos que possuem dificuldades matemáticas. A professora Carla nos relata que a escola oferece minicursos aos alunos sobre assuntos que os professores identificam como importantes para formação técnica e que não estão previstos na matriz curricular do curso. Dentre eles, a professora relatou que alguns são específicos de Matemática. Os professores André e Ronaldo apontaram que há uma parceria da escola com uma universidade pública da região, onde os graduandos de cursos de licenciatura em Matemática realizam atendimentos aos alunos dos cursos técnicos para sanar suas dúvidas.

Durante as visitas técnicas, os professores nos relataram que alguns dos alunos que frequentam os cursos técnicos investigados concomitantemente ao Ensino Médio procuram estes cursos para melhorar seu desempenho no vestibular nas disciplinas de Física e Matemática.

Considerações Finais

Poucos estudos têm se debruçado a investigar a Matemática no contexto da educação profissional, por isso concebemos contribuir

com a prática de professores que ensinam Matemática nessa modalidade de ensino (GONÇALVES, 2012).

Na investigação, verificamos que a Matemática perpassa a estrutura curricular dos cursos técnicos investigados como base tecnológica necessária para formação do profissional técnico a partir de um currículo fundado em habilidades e competências – configurando-se como conteúdos de ensino. Assim, tal Matemática no contexto desses cursos técnicos da área de indústria (subsequente ou concomitante) é prevista como fundamental para a formação dos profissionais técnicos em nível de currículo prescrito.

Chamamos atenção ao fato de as diretrizes da EPT defenderem que a Matemática deve ser tratada nos cursos técnicos de forma interdisciplinar e contextualizada. Acreditamos que uma perspectiva interdisciplinar da Matemática deva ser calcada em uma construção curricular fundada em uma ação comunicativa, situação que se mostra fragilizada no contexto da escola investigada tendo em vista a verticalização do processo de organização e desenvolvimento curricular dos cursos investigados.

Em relação à contextualização, tal perspectiva se efetiva a partir de uma postura em que o professor que ensina Matemática nos cursos técnicos (concomitantes e subsequentes) – e cabe ressaltar que, em geral, estes não são professores de Matemática – se preocupe com uma formação matemática contextualizada a partir de problemas laborais enfrentados pelos técnicos. Pressupomos ainda que tal contextualização deva ir além de uma ação instrumental, e, para tanto, deva tomar como base uma noção de trabalho que supere sua natureza meramente mercadológica.

Finalmente, acreditamos que devemos avançar em trabalhos que tratem do ensino de Matemática na educação profissional visando compreender a prática pedagógica desses docentes, bem como sua formação. Como sugestão para futuras investigações, colocamos, por exemplo, as seguintes perguntas: qual

formação pedagógica que o Centro Paula Souza tem oferecido a seus docentes (em cumprimento da legislação em vigor)? Tal formação está pautada em aspectos meramente de implementação curricular ou em aspectos culturais, sociais, psicológicos e filosóficos que permeiam a educação profissional pública? Desse modo, encerramos nosso diálogo (neste artigo) com a noção de que iniciamos/provocamos uma discussão que se apresenta como urgente e necessária.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, J. C. **Modelagem matemática: concepções e experiências de futuros professores**. 2001. 253 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, SP, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 26 mar. 2019.

_____. Ministério do Trabalho. **Portaria Ministerial nº 397**, de 9 de outubro de 2002. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações - CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/legislacao.jsf>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm>. Acesso em: 26 mar. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6**, de 20 de setembro de 2012. Define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília, DF, 2012a

_____. **Catálogo nacional dos cursos técnicos**. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2012b.

_____. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB**

nº 11, de 9 de maio de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012c. Disponível em: <<https://goo.gl/WiqPUq>>. Acesso em: 26 mar. 2019.

CENTRO PAULA SOUZA. **Plano de curso:** técnico em eletrotécnica. São Paulo, 2001a. Disponível em: <bit.do/eletrotécnica>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. **Plano de curso:** técnico em mecânica. São Paulo, 2001b. Disponível em: <bit.do/mecanica>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. **Estrutura.** São Paulo, 2015. Disponível em: <<https://www.cps.sp.gov.br/estrutura/#>>. Acesso em: 7 ago. 2015.

FERRER JULIÁ, F. **La educación comparada actual.** Barcelona: Ariel, 2002.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GONÇALVES, H. J. L. **A educação profissional e o ensino de Matemática:** conjunturas para uma abordagem interdisciplinar. 2012. 173 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2012.

GONÇALVES, H. J. L.; DIAS, A. L. B.; PERALTA, D. A. O que dizem professores de uma instituição de educação profissional sobre interdisciplinaridade no ensino de matemática. **Ciência & Ensino**, Piracicaba, SP, v. 4, n. 1, p. 24-41, 2015. Disponível em: <<http://prc.ifsp.edu.br/ojs/index.php/cienciaeensino/article/view/797>>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. Estudo comparativo sobre o ensino de matemática em currículos de educação profissional técnica: Brasil e Estados Unidos. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 32, n. 60, p. 31-56, abr. 2018. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v32n60a02>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II:** crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo escolar da educação básica 2013** – resumo técnico. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/resumos-tecnicos>>. Acesso em: 30 maio 2016.

_____. Acesso em: 30 maio 2016.

LOZADA, C. O. Alternativas de modelagem matemática aplicada ao contexto do ensino de física: a relevância do trabalho interdisciplinar entre matemática e física. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: Sbem, 2007. p. 1-15. Disponível em: <<http://goo.gl/xDvqqe>>. Acesso em: 30 maio 2016.

MEEDER, H.; SUDDRETH, T. **Common core state standards & career and technical education:** bridging the divide between college and career readiness. Washington: Achieve Inc, 2012. Disponível em: <<http://goo.gl/HZWOcx>>. Acesso em: 30 maio 2016.

PASSOS, R. D. F. O Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CEETEPS): breve história e perspectivas. **Dialogia**, São Paulo, v. 5, p. 67-71, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.5585/dialogia.v5i0.888>>. Acesso em: 30 mar. 2019.

PILZ, M. International comparative research into vocational training: methods and approaches. In: _____. (Ed.). **The future of vocational education and training in a changing world**, 2012. p. 561-588.

SÃO PAULO. **Indicação CEE nº 8**, de 5 de julho de 2000. Diretrizes para Implementação da Educação Profissional de nível Técnico no sistema de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, 2000.

_____. **Deliberação CEE nº 97**, de 25 de fevereiro de 2010. Fixa normas para credenciamento e reconhecimento de instituições de ensino e autorização de cursos e programas de educação a distância, no ensino fundamental e médio para jovens e adultos e na educação profissional técnica de nível médio, no sistema de ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, 2010.

_____. **Deliberação CEE nº 105**, de 10 de fevereiro de 2011. Dispõe sobre as diretrizes para elaboração e aprovação de Plano de Curso e emissão de Parecer Técnico para cursos de Educação Profissional Técnica, presencial ou a distância, e dá providências correlatas. São Paulo, 2011.

*Recebido em: 23/04/2017
Aprovado em: 18/01/2019*

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – PROPOSTA EDITORIAL

A **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, seguindo as diretrizes nacionais de periódicos qualificados, a partir de 2016, passa a ser quadrimestral, mantendo na sua estrutura uma seção Temática e uma seção Estudos, em ambas publicando artigos inéditos, de natureza científica, resultantes de pesquisas que contribuam para o conhecimento teórico, metodológico e prático no campo da Educação e em interação com as demais Ciências Sociais, relacionando-se com a comunidade regional, nacional e internacional. Aceita trabalhos originais, que analisam e discutem assuntos de interesse científico-cultural. Está organizada nas seguintes seções:

- **Temática**
- **Estudos**
- **Documentos**

Nas seções Temática e Estudos cabem ensaios (estudos teóricos, com análise de conceitos) e resultados de pesquisa (artigos baseados em pesquisas finalizadas ou em andamento), sendo que na primeira caberão artigos articulados necessariamente com a **temática específica** do número (informação sempre disponível na página web), e na segunda, artigos atinentes a diversas temáticas dentro da proposta editorial da revista e recebidos em **fluxo contínuo**. A seção Documentos está aberta à publicação de resenhas (revisão crítica de uma publicação recente), entrevistas (com cientistas e pesquisadores renomados); estudos bibliográficos (análise crítica e abrangente da literatura sobre tema definido) e análises críticas de Projetos e Diretrizes da Área de Educação.

Os trabalhos devem ser inéditos, não sendo permitido o encaminhamento simultâneo para outros periódicos. A titulação mínima para os autores é o mestrado. Mestrandos podem enviar artigos desde que em coautoria com seus orientadores.

A revista recebe artigos redigidos em português, espanhol, francês e inglês, sendo que os pontos de vista apresentados são da exclusiva responsabilidade de seus autores. Os originais em francês e inglês poderão ser traduzidos para o português, com a revisão realizada sob a coordenação do autor ou de alguém indicado por ele. Os autores e coautores que tiverem artigos publicados devem ficar, no mínimo, com um intervalo de dois números sem publicar. Os textos não devem exceder a três autores.

A Revista recebe artigos em fluxo contínuo e direcionados para a Seção Temática (temas dos futuros números e os prazos para a entrega dos textos são publicados nos últimos números da revista), assim como no site www.revistadafaeeba.uneb.br

II – RECEBIMENTO E AVALIAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos recebidos são apreciados inicialmente pelo editor executivo, que enviará aos autores a confirmação do recebimento. Se forem apresentados de acordo com as normas da Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, serão encaminhados para os membros do Conselho Editorial ou para pareceristas *ad hoc* de reconhecida competência na área, sem identificação da autoria para preservar isenção e neutralidade de avaliação.

Os pareceres têm como finalidade atestar a qualidade científica dos textos para fins de publicação e são apresentados de acordo com as quatro categorias a seguir: a) publicável sem restrições; b) publicável com restrições; c) publicável com restrições e sugestões de modificações, sujeitas a novo parecer; d) não publicável. Os pareceres são encaminhados para os autores, igualmente sem identificação dos pareceristas.

Os textos com parecer b) ou c) deverão ser modificados de acordo com as sugestões do conselheiro ou parecerista *ad hoc*, no prazo a ser definido pelo editor executivo, em comum acordo com o(s) autor(es). As modificações introduzidas no texto, com o parecer b), deverão ser colocadas em vermelho, para efeito de verificação pelo editor executivo.

Após a revisão gramatical do texto, a correção das referências e a revisão dos resumos em língua estrangeira, o(s) autor(es) receberão o texto para uma revisão final no prazo de sete dias, tendo a oportunidade de introduzir eventuais correções de pequenos detalhes.

III – DIREITOS AUTORAIS

O encaminhamento dos textos para a revista implica a autorização para publicação. A aceitação da matéria para publicação implica na transferência de direitos autorais para a revista. A reprodução total ou parcial (mais de 500 palavras do texto) requer autorização por escrito da comissão editorial. Os autores dos textos assumem a responsabilidade jurídica pela divulgação de entrevistas, depoimentos, fotografias e imagens.

Os textos aprovados na Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade serão publicados na seção Temática ou na seção Estudos, e o número de artigos para cada seção dependerá da disponibilidade de espaço em cada número. Artigos podem ser aprovados mas não publicados na Revista em curso. Neste caso, os artigos aprovados passam a compor um “banco de artigos” e poderão integrar um futuro número. Se, depois de um ano, não surgir uma perspectiva concreta de publicação do texto, o artigo pode ser liberado para ser publicado em outro periódico, a pedido do(s) autor(es).

O autor principal de um artigo receberá três exemplares da edição em que este foi publicado, e aos autores que publicarem na Seção Documentos será destinado um exemplar. (No caso de o artigo ser escrito em coautoria, cada autor receberá dois exemplares)

IV – ENCAMINHAMENTO E APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS

Os textos devem ser encaminhados para a Plataforma <http://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/about/submissions#onlineSubmissions> e para o endereço eletrônico do editor executivo (fialho2021@gmail.com/livia.fialho@yahoo.com.br). O mesmo procedimento deve ser adotado para os contatos posteriores. Ao encaminhar o texto, neste devem constar: a) a indicação de uma das modalidades citadas no item I; b) a garantia de observação de procedimentos éticos; c) a concessão de direitos autorais à Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Os trabalhos devem ser apresentados segundo as normas definidas a seguir:

1. Na primeira página devem constar: a) título do artigo; b) nome(s) do(s) autor(es), endereços residencial (somente para envio dos exemplares dos autores) e institucional (publicado junto com os dados em relação a cada autor), telefones (para contato emergencial), e-mail; c) titulação principal; d) instituição a que pertence(m) e cargo que ocupa(m); e) grupo de pesquisa.

2. Resumo, Abstract e Resúmen: cada um com no máximo 200 palavras, incluindo objetivo, método, resultado e conclusão. Logo em seguida, as **Palavras-chave, Keywords e Palabras clave**, cujo número desejado é de, no mínimo, três, e, no máximo, cinco. Traduzir, também, o **título** do artigo e do resumo, assim como do trabalho resenhado. **Atenção:** cabe aos autores entregar traduções de boa qualidade em inglês e em espanhol.

3. As figuras, gráficos, tabelas ou fotografias (em formato TIF, cor cinza, dpi 300), quando apresentados em separado, devem ter indicação dos locais onde devem ser incluídos, ser titulados e apresentar referências de sua autoria/fonte. Para tanto, devem seguir a **Norma de apresentação tabular**, estabelecida pelo Conselho Nacional de Estatística e publicada pelo IBGE em 1979.

4. Sob o título **Referências** deve vir, após a parte final do artigo, em ordem alfabética, a lista dos autores e das publicações conforme as normas da ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). Vide os seguintes exemplos:

a) Livro de um só autor:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Livro até três autores:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Livro de mais de três autores:

CASTELS, Manuel. et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Capítulo de livro:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Artigo de periódico:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão linguística para não linguistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Artigo de jornais:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) Artigo de periódico (formato eletrônico):

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) Livro em formato eletrônico:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Decreto, Leis:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex**: coletânea de legislação e jurisprudência, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Dissertações e teses:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Trabalho publicado em Congresso:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13., 1997, Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANTE: Ao organizar a lista de referências, o autor deve observar o correto emprego da pontuação, de maneira que esta figure de forma uniforme.

5. O sistema de citação adotado por este periódico é o de **autor-data**, de acordo com a NBR 10520 de 2003. As **citações bibliográficas** ou de **site**, inseridas no próprio texto, devem vir entre aspas ou, quando ultrapassa três linhas, em parágrafo com recuo e sem aspas, remetendo ao autor. Quando o autor faz parte do texto, este deve aparecer em letra cursiva e submeter-se aos procedimentos gramaticais da língua. Exemplo: De acordo com Freire (1982, p. 35) etc. Já quando o autor não faz parte do texto, este deve aparecer no final do parágrafo, entre parênteses e em letra maiúscula, como no exemplo a seguir: “A pedagogia das minorias está à disposição de todos” (FREIRE, 1982, p. 35). As citações extraídas de sites devem, além disso, conter o endereço (URL) entre parênteses angulares e a data de acesso. Para qualquer referência a um autor deve ser adotado igual procedimento. Deste modo, no rodapé das páginas do texto devem constar apenas as notas explicativas **estritamente necessárias**, que devem obedecer à NBR 10520, de 2003.

6. As **notas** numeradas devem vir no rodapé da mesma página em que aparecem, assim como os agradecimentos, apêndices e informes complementares.

7. Os **artigos** devem ter, no máximo, **70 mil** caracteres com espaços e, no mínimo, **45 mil** caracteres com espaços; as **resenhas** podem ter até 30 mil caracteres com espaço. Os títulos devem ter no máximo 90 caracteres, incluindo os espaços.

8. As referências bibliográficas devem listar somente os autores efetivamente citados no corpo do texto.

Atenção: os textos só serão aceitos nas seguintes dimensões no processador Word for Windows ou equivalente:

- letra: Times New Roman 12
- tamanho da folha: A4
- margens: 2,5 cm
- espaçamento entre as linhas: 1,5;
- parágrafo justificado.

Os autores são convidados a conferir todos os itens das Normas para Publicação antes de encaminhar os textos.

Para contatos e informações:

Editor Geral: Elizeu Clementino de Souza – E-mail: esclementino@uol.com.br

Editora Científica: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Site da Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>

NORMS FOR PUBLICATION

Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade

Revista temática quadrimestral do Departamento de Educação I – UNEB

ISSN 0104-7043

I – EDITORIAL GUIDLINES

Created in 1992, the **FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal**, in keeping with national guidelines governing qualified periodicals, in 2016, it will be published quarterly, while continuing to maintain its present structure with both a Thematic section and one devoted to Studies. Both will feature original, previously unpublished articles of a scientific nature, based on research that contributes to theoretical, methodological, and practical knowledge in the field of Education. Our aim is to stimulate dialogues between various areas of the Social Sciences while forging relationships between regional, national, and international communities. The journal accepts original works that analyze and discuss issues of scientific and cultural interest. It is organized into the following sections:

- **Thematic**
- **Studies**
- **Documents**

The Thematic and Studies sections feature essays (theoretical studies, with analysis of concepts) and study results (articles based on ongoing or finalized research). For submissions to the Thematic section, articles must necessarily coincide with the specific topic chosen by that issue (information is available on the journal's web site). For the Studies section, articles exploring various topics that fall within the journal's editorial guidelines can be submitted at any time. The Documents section is open to the publication of reviews (critical reviews of recent publications); interviews (with recognized scientists and researchers); bibliographic studies (comprehensive, critical analysis of literature on a defined theme) and critical analyses of Projects and Guidelines in the Area of Education.

Submitted works should be unpublished and should not be submitted simultaneously to other journal. Papers written in Portuguese, Spanish, French and English are received. Views published remain their authors' responsibility. Texts originally in French and English may be translated into Portuguese and published after a revision made by the author or by someone he has suggested. Authors who published in this journal should wait two volumes to become newly authorized to publish. No paper should have more than 3 authors.

The Journal accepts article submissions throughout the year for the Thematic Section (themes and submission deadlines for future issues are listed in recently published issues as well as on the site: www.revistadafaeeba.uneb.br)

II – RECEIVING AND EVALUATING SUBMITTED WORKS

Texts submitted are initially appreciated by the Editor which will confirm reception. If they are edited in accordance with the norms, they will be sent, anonymously so to assure neutrality, to other member of the editorial committee or to ad hoc evaluators of known competence .

Evaluators' reports will confer the submitted work scientific quality and class them in four categories: a) publishable without restrictions b) publishable with restrictions; c) publishable with restrictions and modifications after new evaluation; d) unpublishable. Evaluators' reports are sent anonymously to the authors.

In the b) or c) case, the works should be modified according to the report' suggestion in the terms determined by the editor in agreement with the authors. Modifications made should appear in red so as to permit verification.

After the grammatical revision of the text, the correction of the bibliography, and the revision of the part in English, the authors(s) will receive the text for an ultimate opportunity to make small corrections in a week.

III – COPYRIGHTS

Submitting text to the journal means authorizing for publication. Accepting a text for publication imply the transfer of copyrights to the journal. Whatever complete or partial reproduction (more than 500 hundreds words) requires the written authorization of the editorial committee. Papers' authors should assume juridical responsibility for divulging interviews, photographs or images.

Texts approved by the FAEEBA: Education and Contemporaneity Journal will be published in the Thematic or Studies sections; the number of articles in each section will be determined by available space in each issue. Articles may be approved, but not published in an upcoming issue. In this case, they will be kept in an “article bank” and may be published in a future issue. After one year, if there is no concrete possibility of a text’s being published, authors may request permission to publish it in another periodical.

The main author of a paper will receive three copies of the volume in which his paper was published. The author of an abstract or a review will receive one.

IV – SENDING AND PRESENTING WORKS

Texts as well as ulterior communication should be sent exclusively to the e-mail address of the editor (fialho2021@gmail.com). It should be explicated initially a) at which modality the text pertains; b) ethical procedures; c) copy-rights concession to the Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.

Works should respect the following norms:

1. In the first page, should appear: a) the paper’s title; b) authors’ name, address, telephones, e-mail; c) main title; d) institutional affiliation and post.

2. **Resumo, Abstract and Resúmen:** each with no more than 200 words including objective, method, results and conclusion. Immediately after, the **Palavras-chave, Keywords and Palabras clave**, which desired number is between 3 and 5. Authors should submit high quality translation.

3. Figures, graphics, tables and photographs (TIF, grey, dpi 300), if presented separately should come with indication of their localization in the text, have a title and indicates author and reference. In this sense, the tabular norms of tabular presentation, established by the Brazilian Conselho Nacional de Estatística and published by the IBGE in 1979.

4. Under the title **Referências** should appear, at the end of the paper, in alphabetic order, the list of authors and publication according to the norms of the ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas). See the following examples:

a) Book of one author only:

BENJAMIM, Walter. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

b) Book of two or three authors:

NORTON, Peter; AITKEN, Peter; WILTON, Richard. **Peter Norton: a bíblia do programador**. Tradução de Geraldo Costa Filho. Rio de Janeiro: Campos, 1994.

c) Book of more than three authors:

CASTELS, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

d) Book chapter:

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA Joaquim (Org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-198.

e) Journal’s paper:

MOTA, Kátia Maria Santos. A linguagem da vida, a linguagem da escola: inclusão ou exclusão? uma breve reflexão lingüística para não lingüistas. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 11, n. 17, p. 13-26, jan./jun. 2002.

f) Newspaper:

SOUZA, Marcus. Falta de qualidade no magistério é a falha mais séria no ensino privado e público. **O Globo**, Rio de Janeiro, 06 dez. 2001. Caderno 2, p. 4.

g) On-line paper :

TRINDADE, Judite Maria Barbosa. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Available at: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 14 ago. 2000.

h) E-book:

SÃO PAULO (Estado). **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo, 1999. v. 3. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual/htm>>. Acesso em: 19 out. 2003.

i) Laws:

BRASIL. Decreto n. 89.271, de 4 de janeiro de 1984. Dispõe sobre documentos e procedimentos para despacho de aeronave em serviço internacional. **Lex: coletânea de legislação e jurisprudência**, São Paulo, v. 48, p. 3-4, jan./mar, 1984. Legislação Federal e marginalia.

j) Thesis:

SILVIA, M. C. da. **Fracasso escolar**: uma perspectiva em questão. 1996. 160 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1996.

k) Congress annals:

LIMA, Maria José Rocha. Professor, objeto da trama da ignorância: análise de discursos de autoridades brasileiras, no império e na república. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE: história da educação, 13, 1997. Natal. **Anais...** Natal: EDURFRN, 1997. p. 95-107.

IMPORTANT: Organizing references, the author should take care of punctuation correct use, so as to preserve uniformity.

5. This journal use the **author-date** quote system, according to the NBR 10520 de 2003. Bibliographical quotes or quotes from on-line publications, if inserted into the text, should appear between quotation marks or if the quotation is more than three lines long, distanced and without quotation marks with author reference. Examples: 1- According to Freire (1982: p.35), etc. 2-Minority pedagogy is for all (Freire, 1982, p.35). On-line quotes should indicate the URL and access date. Footnotes should only contain explanatory notes strictly necessary respecting the NBR 10520, of 2003.

6. Texts can contain footnotes, thanks, annexes and complementary informations.

7. **Articles** must have a minimum of **45,000** characters and a maximum of **70,000** characters (with spaces). **Reviews** can be up to **30,000** characters (with spaces). Titles should have no more than 90 characteres including spaces. Reviews are limited to 5 pages. Thesis abstracts should contain no more than 250 words and should include title, number of page, author data, key-words, name of the director and university affiliation, as well as the date of the defense and the English translation of text, abstract and key-words.

Look out: texts will only be accepted formatted in Word for Windows or equivalent:

font: Times New Roman 12

paper dimension: A4

margins: 2,5 cm

line spacing: 1,5;

paragraph justified.

Authors are invited to check the norms for publication before sending their work.

Contact and informations:

General Editor: Elizeu Clementino de Souza – E-mail: esclementino@uol.com.br

Executive Editor: Livia Fialho Costa – E-mail: fialho2021@gmail.com

Website of the Revista da FAEEBA: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba>