

# Educação e Diferença



Publicação quadrimestral dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, ofertados na modalidade Profissional, do Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação e da Universidade do Estado da Bahia. Os artigos assinados refletem o ponto de vista dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o dos Editores e do Conselho Editorial da revista.



**pluraeis**  
revista multidisciplinar

## UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

<b>JOSÉ BITES DE CARVALHO</b> Reitor	<b>TÂNIA MARIA HETKOWSKI</b> Pró-Reitora de de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação
<b>MARCELO DUARTE DANTAS D ÁVILA</b> Vice-reitora <b>Editora Científica</b> Marcea Andrade Sales	<b>MARCEA ANDRADE SALES</b> Editora Científica <b>Equipe Editorial</b> Darlaine Pereira Bonfim das Mercês Gilvania Clemente Viana Tatiana Dias Silva

## CONSELHO EDITORIAL

<b>Ana Paula Araujo Cunha</b> Instituto Federal Sul-rio-grandense	<b>Márcea Andrade Sales</b> Universidade do Estado da Bahia
<b>André Ricardo Magalhães</b> Universidade do Estado da Bahia	<b>Marcos Tanure Sanabio</b> Universidade Federal de Juiz de Fora
<b>Bento Selau da Silva Júnior</b> Universidade Federal do Pampa	<b>Maria da Salete Barboza de Farias</b> Universidade Federal da Paraíba
<b>Celi Corrêa Neres</b> Universidade Federal Mato Grosso do Sul	<b>Maria de Fátima Gomes da Silva</b> Universidade Estadual de Pernambuco
<b>Elisa Maria Dalla-Bona</b> Universidade Federal do Paraná	<b>Roseli Gomes Brito de Sá</b> Universidade Federal da Bahia
<b>Fábio Josué Souza dos Santos</b> Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	<b>Marli Eliza Dalmazo Afonso de André</b> Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
<b>Fábio Minoru Yamaji</b> Universidade Federal de São Carlos	<b>Raimunda Alves Moreira de Assis</b> Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>Flávia Obino Correa Werle</b> Universidade do Vale do Rio dos Sinos	<b>Sheila Alves</b> Universidade Cidade de São Paulo
<b>Jason Ferreira Mafra</b> Universidade Nove de Julho	<b>Tânia Regina Dantas</b> Universidade do Estado da Bahia
<b>Ana Lúcia Gomes</b> Universidade do Estado da Bahia	<b>Virgínia Pereira da Silva de Ávila</b> Universidade Estadual de Pernambuco
<b>José Lucas Pedreira Bueno</b> Universidade Federal de Rondônia	<b>Vândiner Rbeiro</b> Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

## CONSELHO EDITORIAL - INTERNACIONAL

<b>Fernando Juan Garcia Masip</b> Universidade Autónoma Metropolitana - Xochimilco/México	<b>Antonio Marques Moreira</b> Universidade de Coimbra/Portugal
<b>Francisco Armas Quintá</b> Universidade de Santiago de Compostela/Espanha	<b>Cristhian Esteban</b> Universidad de Chile/Chile
<b>Victor Amar Rodriguez</b> UCL/Londres	<b>David Mallows</b> UCL/Londres
<b>Xosé Carlos Macia Arce</b> Universitat Autonoma de Barcelona/Espanha	<b>Joan Pages Blanch</b> Universitat Autonoma de Barcelona/Espanha
<b>José Pedro Amorim</b> Universidade de Santiago de Compostela/Espanha	<b>José Pedro Amorim</b> Universidade do Porto/Portugal

ISSN 2177-5060

ISSN 2447-9373



**plurais**  
revista multidisciplinar

Salvador, v.4 n.1 p.1-236 jan./abr. 2019

# Educação e Diferença





© PLURAI S Revista Multidisciplinar

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**

Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação

Prédio de Pós-Graduação - 3º andar

Rua Silveira Martins, 2555 - Cabula

41150-000 - Salvador - Bahia - Brasil

Fone/fax: + 55 71 3117-5307

[www.uneb.br](http://www.uneb.br) / [revistaplurais@gmail.com](mailto:revistaplurais@gmail.com)

**Capa**

Angela Garcia Rosa

**Projeto gráfico**

Revista Plurais

**Diagramação e Editoração**

Gilvania Clemente Viana

Marcea Andrade Sales

**FICHA CATALOGRÁFICA**

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Plurais: Revista Multidisciplinar / Universidade do Estado da Bahia,  
Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e  
Tecnologias Aplicadas a Educação, 2019.  
Vol. 4, n.1, Jan/abr., 2019.

Quadrimestral

ISSN: 2177-5060 (versão impressa)

ISSN: 2477-9373 (versão on-line)

Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br>

1. Educação (pós-graduação) - Periódico. I. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação Gestão e Tecnologias Aplicadas a Educação.

CDD: 370

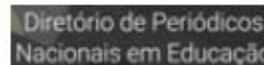
Revista vinculada a:



Diadorim



Google Scholar



# Editorial

Ciganos, deficientes, negros, mulheres... Estas marcações parecem ter se tornado imprescindíveis para chamar à cena um alguém como nós; mas, também, um outro diferente de nós, ainda que construído pelo discurso colonial, a saber, como oposição entre o “nós” e o “eles”; e ainda o outro igual, ou seja, aquele que se inclui no enquadramento do nós, um outro igual chamado de diferente, submetido a um *modus vivendi*. Esse outro, que acaba por ser admitido no espaço democrático, postula reconhecimento, tolerância, respeito aos direitos humanos universais, tornando, pois, o antes indesejado, em agora desejado.

Os textos deste dossiê sublinham, de um modo ou de outro, armadilhas discursivas em que a política educacional convida o considerado diferente a entrar no sistema de ensino, como o que reclama pertença como o outro que procura o endereço e bate à porta a procura de receber guarida. Esse outro que precisa se anunciar ante a soleira da porta, o que tem ou não tem pertença, um outro, que é anunciado aos de casa como a inscrição do que está do lado de fora – o fracassado, o marginalizado, o discriminado, o sem direito. A reconstrução, desconstrução, construção analítica dessa semelhança-diferença torna possível visibilizar a discussão em torno da educação que mobiliza a diferença quer seja concebida como deslocamento quer seja pensada como diversidade.

A despeito das diferenças conceituais, este dossiê, trata de anunciar ou denunciar um telos que continua fortemente atravessado nas políticas educacionais da nossa época. Por isso, trata-se de transitar no terreno indefinido, porque não dizer nesse terreno movediço, das discussões aqui fomentadas como provocação e convite produzido pelas múltiplas significações em torno de educação e diferença. Tais significações apontam para o sistema educacional como um traçado, ainda que impreciso, circunscrito tanto pelas reivindicações que pontuam as demandas da sociedade civil organizada, quanto pelas exigências dos governos e dos organismos nacionais e internacionais.

Esse processo tem considerado as narrativas em torno da desigualdade socioeducativas e socioeconômicas, debates coloniais e pós-coloniais, interculturais, decoloniais, pós-estruturais e queer. Dito isto, os artigos nos possibilitam nos remeter a pergunta de Scott. todos iguais ou todos diferentes? A junção desses termos faz com que pensemos em termos de polarização dos debates atuais sobre igualdade e diferença, direitos individuais e identidades de grupos; mais ainda, coloca-se o paradoxo em torno do que Scott apresenta como dilema da diferença.

Nessa perspectiva, a ação afirmativa aparece aqui como tônica que nas últimas décadas, pode ser vista como um dos exemplos de polarização pela preferência que faz a grupos, o que tem sofrido resistência e, por vezes, não estar imune de pender mais para um lado (afirmação) ou mais para outro (resistência). Na expressão laclauiana, poderíamos dizer que tem implicado numa constante disputa discursiva, uma tensão insolúvel, uma separação irreconciliável entre universal e particular (LACLAU, 2011; 2013). Ou ainda para um discurso que tem em vista o que Rancière (2002) vê como um modelo preso à redução das desigualdades presentes em nome de uma igualdade futura.

Sobre padrões que igualam, é pertinente recorreremos, a partir da leitura dos diversos textos, ao que Popkewitz (2013) e Veiga-Neto (2011) argumentam, valendo-se da utilização da psicologia no Estado Moderno liberal, reconfigurada no Estado neoliberal. O primeiro autor fala de uma marca que tipifica e classifica; e o segundo autor, discute sobre um padrão almejado pela fabricação de tipos humanos. Julgo que essa lógica tem como disparador o fato de o sujeito pós-moderno assumir identidades diferentes e, por efeito, reivindicar espaços, voz e representatividade. Entretanto, ao passo que tal sujeito não deixa de mostrar que não cabem mais representações universalistas de um sujeito unitário (o branco, o cigano, o urbano etc.), para o qual era desenhado um modelo, um padrão, um ideal que se estendia aos demais sujeitos; reivindica, também, políticas focais, diferencialistas para grupos específicos, embora o modelo de ação não deixe de ser desenhado pelo mesmo compasso que há muito desenhou as políticas universalistas do estado moderno.

Entretanto, se por um lado, as discussões aqui empreendidas, possibilita pensar o outro universal que acha guarida na diferença entre iguais, a saber, um entre que, sob a lógica do pensamento crítico, concebe a diferença como diversidade, posto que surge a partir da comparação de diferentes pré-existentes e que depende de uma identidade possuída por sujeitos de diferentes grupos; por outro lado, é possível pensar o outro da diferença em si, ou seja, como relação apenas no movimento, no jogo, sem que seja necessário fixá-la numa distinção para que assim ela exista. E, se a noção de diversidade remete à política da diferença e aos marcos da universalidade de direitos que pode se basear no princípio de que todos têm o direito de serem igualmente diferentes por meio de seu reconhecimento; de outro modo, a diferença como diferencialidade ou a diferença em si, movimentando elementos dispersos em que as diferenças são efeitos pelos quais se formaliza uma ética política que denuncia certo telos regulador e definidor de uma política educacional de igualdade.

A cerca disso, em um momento que se vive e se produz e/ou é produzido em cenários politicamente conservadores é pertinente relançar mediante a leitura desse trabalho, as perguntas de Skliar (2002) acerca do Outro, a saber: se trata, por acaso, de um outro que volta, que nunca

esteve aqui? Ou, pelo contrário, se trata, talvez, de um eu que, simplesmente, se dispõe a hospedar e/ou se inquieta pela própria estética da sua hospedagem? Se para ele essas perguntas traçam a linha divisória nos discursos educativos de hoje, os textos desse dossiê é um convite que nos faz perguntar quem é esse outro da diferença que se inscreve em contextos diversos com políticas e culturas diversas. Penso que esse outro possa ser ou pelo menos tem tentado ser um elemento de sutura quer seja para afirmar as diferenças como valor positivo, quer seja para nos afastarmos do fantasma das falências de políticas que garantam direitos. Ou pelo menos, acender a esperança de espaços que não ameacem uma pluralidade de lutas em busca de uma educação que nos animem a (re)sistir e (re)existir.

De uma perspectiva crítica e/ou desconstrucionista, a reunião de artigos de vários pesquisadores brasileiros e estrangeiros neste dossiê, fala-nos de como o discurso da diferença tem se tornado popular e tem tido efeito nas políticas de formação de professores, em pesquisas e textos curriculares que reiteram ou questionam o que tem sido pensado como educação aqui ali e alhures.

**Profa. Dra. Claudia Tomé**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN.

Grupo de Pesquisa em Ensino, Literatura e Linguagem (GELIN -UERN).

Grupo de Pesquisa Formação, Currículo e Ensino (FORMACE-UERN).

E-mail: claudiapatu@hotmail.com; claudiatome@uern.br.

ORCID ID - <https://orcid.org/0000-0002-4508-2754>

## **REFERÊNCIAS**

LACLAU, E. Emancipação e diferença. Rio de Janeiro: Ed/UERJ, 2011.

LACLAU, E. A razão populista. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

THOMAS, S. Números em grades de inteligibilidade: dando sentido a verdade educacional. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel e GARCIA, Maria Manuela Alves (Orgs.). Currículo. Política e ação docente. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

RANCIÈRE, J. O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SKLIAR, C. É um outro que retorna ou é um eu que hospeda? Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação. Trabalho apresentado na 25ª reunião anual da ANPED. Caxambu, Minas Gerais, 2002. (Expositor da sessão especial. A questão da diferença na Educação). In: Reunião Anual da ANPED, 25, 2002, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPEd, 2002.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, J & SKLIAR, C. Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Tradução de Samiramis Gorini de Veiga. 2. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2011.

# Editorial

Cláudia Tomé (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte)

05

## Sumário

### Dossiê Temático

- OBLIGATORIEDAD ESCOLAR, TRABAJO INFANTIL Y GRATUIDAD DE LA ESCUELA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA ( segunda mitad del siglo XIX-principios del siglo XX)** 13  
Jean-Louis Guereña
- EDUCAÇÃO E DIFERENÇA EM TEMPOS DE INCERTEZAS** 45  
Iris Verena Oliveira e Maria Jucilene Lima Ferreira
- A INVENÇÃO DO OUTRO: o “campo” em pesquisas sobre livros didáticos de história** 65  
Thiago Ranniery e Renata Telha Ferreira de Oliveira
- “PONHA OS OLHOS EM MIM”:** sobre direitos humanos e memórias de luta das mulheres escravizadas no Brasil 92  
Cláudia Miranda e Carla Silva
- EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO CONTEXTO ESCOLAR PARA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN** 116  
Celi Corrêa Neres e Ana Paula Nogueira
- PEDAGOGÍA, AUTOCONOCIMIENTO Y GESTOS DESCOLONIALES EN LAS ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN FORMAL** 134  
Francisco Ramallo
- ### Estudos/Ensaio
- NARRATIVAS Y MEMORIA SOCIAL: una aproximación desde el currículo currere** 150  
Ángela Camila Ayala e Maria Roseli Gomes Brito de Sá
- DIFERENÇA E FRONTEIRA – Emergência(s) da Educação – das/nas culturas contemporâneas** 164  
Marcos Antônio Bessa-Oliveira, Gilmara de Souza de Brito e Maila Indiara do Nascimento
- ENTRE TENDAS E ESCOLAS: desafios para a educação formal do povo cigano no Distrito Federal** 189  
Erlando da Silva Reses, Wallace Roza Pinel e Lenilda Damasceno Perpetuo
- É POSSÍVEL O COLONIZADOR SE AUTO-DESCOLONIZAR?** 203  
Jorge Hilton de Assis Miranda
- IDENTIDADES DOCENTES E DISCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: tessituras de si** 219  
Jeovângela de Matos Rosa Ribeiro e Vivia Santos Andrade

# Summary

## Thematic Dossier

<b>OBLIGATORY SCHOOL, CHILD LABOR AND FREE SCHOOL IN CONTEMPORARY SPAIN (second half of the nineteenth century-early twentieth century)</b>	13
Jean-Louis Guereña	
<b>EDUCATION AND DIFFERENCE IN TIMES OF UNCERTAINTY</b>	45
Iris Verena Oliveira e Maria Jucilene Lima Ferreira	
<b>THE INVENTION OF OTHERS: the “field” in research on textbooks of History</b>	65
Thiago Ranniery e Renata Telha Ferreira de Oliveira	
<b>“PUT YOUR EYES ON ME”: on human rights and slaved women struggle in Brazil</b>	92
Cláudia Miranda e Carla Silva	
<b>AESTHETIC EXPERIENCE IN THE SCHOOL CONTEXT FOR A PERSON WITH DOWN SYNDROME</b>	116
Celi Corrêa Neres e Ana Paula Nogueira	
<b>PEDAGOGY, SELF-KNOWLEDGE AND DECOLONIAL GESTURES IN THE ALTERNATIVES TO FORMAL EDUCATION</b>	134
Francisco Ramallo	
<b>Studies/Essay</b>	
<b>NARRATIVES AND SOCIAL MEMORY: an approximation from currere currículum</b>	150
Ángela Camila Ayala e Maria Roseli Gomes Brito de Sá	
<b>DIFFERENCE AND BORDER – Emergency(s) of Education – of/in contemporary cultures</b>	164
Marcos Antônio Bessa-Oliveira, Gilmara de Souza de Brito e Maila Indiara do Nascimento	
<b>BETWEEN TENDERS AND SCHOOLS: challenges for the formal education of the gigan people in the Federal District</b>	189
Erlando da Silva Reses, Wallace Roza Pinel e Lenilda Damasceno Perpetuo	
<b>IS IT POSSIBLE FOR THE COLONIZER TO SELF-DECOLONIZE?</b>	203
Jorge Hilton de Assis Miranda	
<b>BASIC SCHOOL TEACHER’S AND STUDENT’S IDENTITIES: weaving of oneself</b>	219
Jeovângela de Matos Rosa Ribeiro e Vivia Santos Andrade	

# Resumen

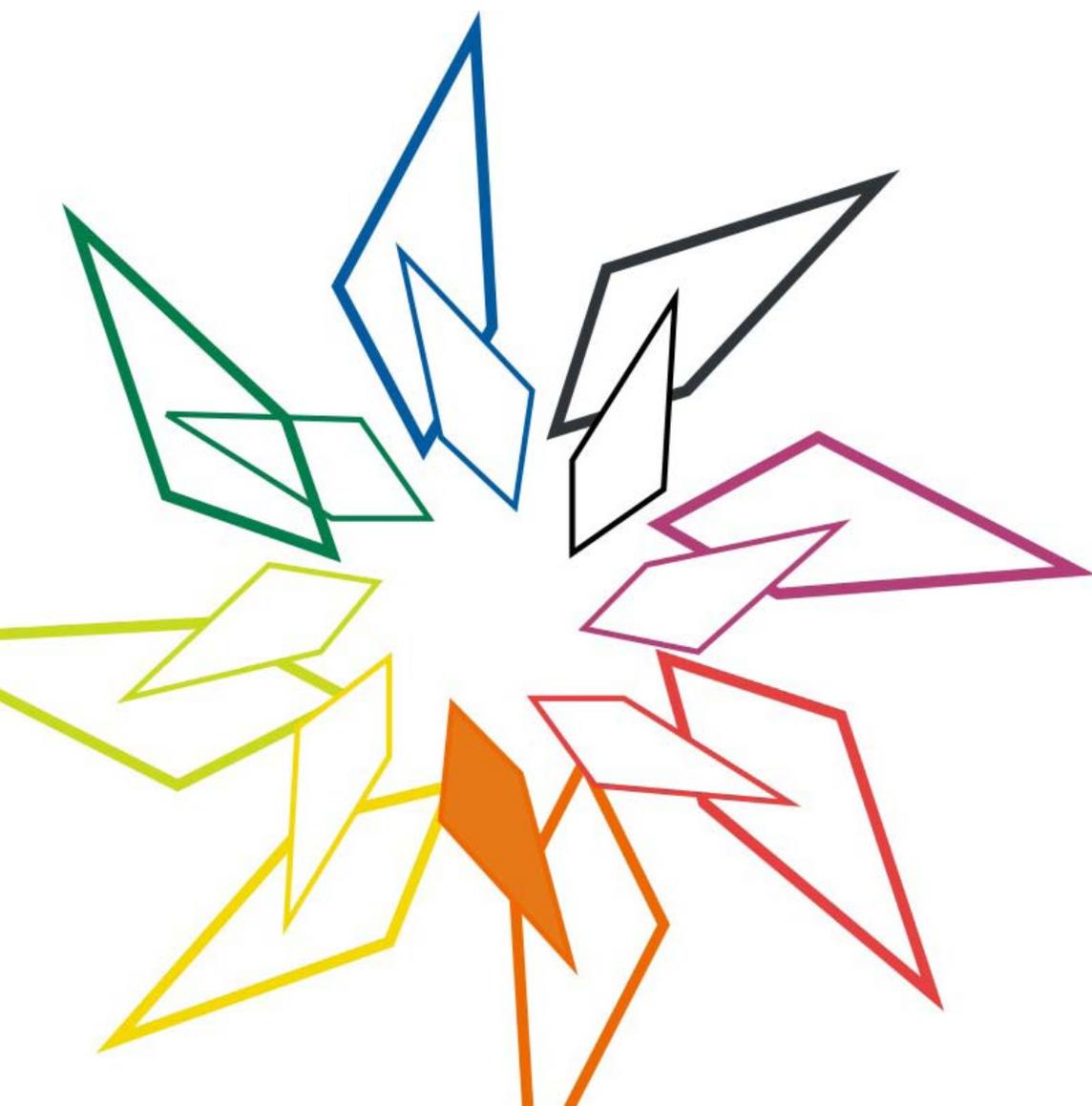
## Dossie Temático

<b>OBLIGATORIEDAD ESCOLAR, TRABAJO INFANTIL Y GRATUIDAD DE LA ESCUELA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA ( segunda mitad del siglo XIX-principios del siglo XX)</b>	13
Jean-Louis Guereña	
<b>EDUCACIÓN Y DIFERENCIA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE</b>	45
Iris Verena Oliveira e Maria Jucilene Lima Ferreira	
<b>LA INVENCION DEL OUTRO: El “campo” em investigaciones sobre libros didácticos de Historia</b>	65
Thiago Ranniery e Renata Telha Ferreira de Oliveira	
<b>“PONGA LOS OJOS EN MÍ”: sobre derechos humanos y memorias de lucha de las mujeres esclavizadas en Brasil</b>	92
Cláudia Miranda e Carla Silva	
<b>EXPERIENCIA ESTÉTICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR PARA PERSONA CON SÍNDROME DE DOWN</b>	116
Celi Corrêa Neres e Ana Paula Nogueira	
<b>PEDAGOGIA, AUTOCONHECIMENTO E GESTOS DECOLONIAIS EM ALTERNATIVAS DE EDUCAÇÃO FORMAL</b>	134
Francisco Ramallo	

## Estudios / Ensayos

<b>NARRATIVAS Y MEMORIA SOCIAL: una aproximación desde el currículo currere</b>	150
Ángela Camila Ayala e Maria Roseli Gomes Brito de Sá	
<b>DIFERENCIA Y FRONTERA – Emergencia(s) de Educación – das/en culturas contemporáneas</b>	164
Marcos Antônio Bessa-Oliveira, Gilmara de Souza de Brito e Maila Indiara do Nascimento	
<b>ENTRE TENDAS Y ESCUELAS: desafíos para la educación formal del pueblo cigano en el distrito federal</b>	189
Erlando da Silva Reses, Walace Roza Pinel e Lenilda Damasceno Perpetuo	
<b>¿ES POSIBLE QUE EL COLONIZADOR SE AUTODESCOLONIZE?</b>	203
Jorge Hilton de Assis Miranda	
<b>IDENTIDADES DOCENTES Y DISCENTES DE LA ENSEÑANZA BÁSICA: tesituras de si</b>	219
Jeovângela de Matos Rosa Ribeiro e Vivia Santos Andrade	

# Dossiê Temático



# **OBLIGATORIEDAD ESCOLAR, TRABAJO INFANTIL Y GRATUIDAD DE LA ESCUELA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA (segunda mitad del siglo XIX-principios del siglo XX)**

**JEAN-LOUIS GUEREÑA**

Catedrático emérito de Civilização Espanhola Contemporânea do Instituto de Estudos Hispânicos da Universidade François Rabelais de Tours, onde foi Diretor. Foi professor Adjunto nas Universidades de Niza, Tours e Paris VIII, e membro da Seção Científica da Casa de Velázquez (Madrid). Foi professor visitante na UNED (Madrid) y na Universidade de Córdoba.

Email: [jean-louis.guerena@univ-tours-fr](mailto:jean-louis.guerena@univ-tours-fr)



---

---

### **OBLIGATORIEDAD ESCOLAR, TRABAJO INFANTIL Y GRATUIDAD DE LA ESCUELA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA (segunda mitad del siglo XIX-principios del siglo XX)**

Centrándonos en el caso de España en la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, tratamos las distancias entre los discursos sobre la escuela que hacen de la infancia la época de la escuela (que estos sean textos oficiales o pedagógicos) y las realidades escolares todavía marcadas a principios del siglo XX por la baja matrícula que conduce a un analfabetismo aún dominante. También es necesario tener en cuenta varias formas de resistencia popular a la escolarización obligatoria, esencialmente en torno a la necesidad del trabajo infantil en las familias populares. También cabe tener en cuenta demostraciones de una demanda popular de educación que se realiza en un conjunto de iniciativas de educación popular. La noción de escolaridad obligatoria (y el debate que la rodea) puede así arrojar luz sobre el debate sobre la escolarización y la utilidad de la educación. El intento de establecer la escuela obligatoria también obedece a objetivos ambiguos. ¿Instrumento de defensa y legitimación del orden social, mecanismo de regulación? ¿Herramienta para la emancipación individual o colectiva?

**Palabras Clave:** Analfabetismo. Escolarización. Escuela obligatoria. Trabajo infantil.

### **OBLIGATORY SCHOOL, CHILD LABOR AND FREE SCHOOL IN CONTEMPORARY SPAIN (second half of the nineteenth century-early twentieth century)**

Focusing on the case of Spain in the second half of the nineteenth century and the beginning of the twentieth, we treat the distances between the discourses on school that make childhood the school age (whether these are official or pedagogical texts) and the school realities still marked at the beginning of the 20th century by the low enrollment that leads to a still dominant illiteracy. It is also necessary to take into account various forms of popular resistance to compulsory schooling, essentially around the need for child labor in the popular families. Demonstrations of a popular demand for education that takes place in a set of popular education initiatives can also be taken into account. The notion of compulsory schooling (and the debate that surrounds it) can thus shed light on the debate about schooling and the usefulness of education. The attempt to establish compulsory school also obeys ambiguous objectives. Instrument of defense and legitimization of the social order, mechanism of regulation? Tool for individual or collective emancipation?

**Keywords:** Illiteracy. Schooling. Compulsory school. Child Labor.

### **ESCOLA OBRIGATÓRIA, TRABALHO INFANTIL E ESCOLA GRATUÍTA NA ESPANHA CONTEMPORÂNEA (segunda metade do século XIX - início do século XX)**

Enfocando o caso da Espanha na segunda metade do século XIX e no início do século XX, tratamos as distâncias entre os discursos sobre a escola que tornam a infância a idade escolar (sejam estes textos oficiais ou pedagógicos) e as realidades escolares. Ainda marcada no início do século XX pelo baixo número de matrículas que leva a um analfabetismo ainda dominante. Também é necessário levar em conta várias formas de resistência popular à escolaridade obrigatória, essencialmente em torno da necessidade de trabalho infantil nas famílias populares. Demonstrações de uma demanda popular por educação que ocorre em um conjunto de iniciativas de educação popular também podem ser levadas em conta. A noção de escolaridade obrigatória (e o debate que a envolve) pode, assim, lançar luz sobre o debate sobre a escolarização e a utilidade da educação. A tentativa de estabelecer a escola obrigatória também obedece a objetivos ambíguos. Instrumento de defesa e legitimação da ordem social, mecanismo de regulação? Ferramenta para a emancipação individual ou coletiva?

**Palabras-Chaves:** Analfabetismo. Escolarização. Escola obrigatória. Trabalho Infantil.

---

---

## **OBLIGATORIEDAD ESCOLAR, TRABAJO INFANTIL Y GRATUIDAD DE LA ESCUELA EN LA ESPAÑA CONTEMPORÁNEA (segunda mitad del siglo XIX-principios del siglo XX)**

Estamos acostumbrados hoy en día - por lo menos en el mundo occidental- a que el tiempo de la infancia sea en buena parte el tiempo de la escuela, con todo lo que ello conlleva, material y culturalmente. Pero, como bien se sabe, no ha sido siempre así y, durante mucho tiempo, hasta bien entrada la época contemporánea, cuando llegó a realizarse efectivamente el proyecto de escolarización de la juventud y a potenciarse un movimiento social a favor de la educación, como en España durante la Segunda República, las clases populares han permanecido indiferentes, en su conjunto, a la instrucción, y han mantenido luego varias formas de resistencia frente a la escolarización que se les pretendía imponer desde el Estado, incapaz durante mucho tiempo, por otra parte, de lograr la generalización efectiva de la escuela obligatoria, o sea de ofrecer el número necesario de escuelas y de maestros<sup>1</sup>.

El que necesita las 24 horas del día para buscar el mendrugo de pan que sostiene la vida, recordaba así en 1871 Joaquín Costa [1846-1911] en su memoria presentada al concurso convocado por la Sociedad Económica Matritense de Amigos del País sobre el tema Método de propagar la instrucción primaria en las poblaciones agrícolas y en las clases jornaleras, no comprende que puedan existir necesidades de otro orden, tan importantes, tan perentorias como las mismas necesidades corporales ; no comprende que la escuela responda a ningún fin esencial de la vida, y lejos de enviar a ella a sus hijos y de interesarse por su aprovechamiento, prefiere emplearlos, desde que saben andar, en guardar ovejas, en escarbar mieses, o en recoger estiércol<sup>2</sup>.

El encuentro entre Pueblo y Escuela no resultaba, por lo tanto, tan sencillo y evidente como podía parecerlo a las élites políticas e intelectuales del país desde los tiempos de la Ilustración. Y el mismo concepto de demanda de educación , al cual nos hemos referido<sup>3</sup>, no está exento de cierta ambigüedad. Esta demanda popular ha de relacionarse, en efecto, con la de los notables y de los profesionales de la enseñanza, que, progresivamente, por medio de su prensa y de sus congresos pedagógicos, irán constituyendo un grupo de presión a favor del desarrollo de

---

<sup>1</sup> Recogemos y ampliamos aquí diversos elementos expuestos anteriormente, particularmente en J. Ma BORRÁS LLOP (ed.), « Infancia y escolarización », capítulo 4º de la Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936, pp. 347-458.

<sup>2</sup> J. COSTA, Ensayo sobre Fomento de la Educación Popular, p. 12. Véase A. GIL NOVALES, « El problema de la educación popular según una memoria inédita de Costa », pp. 259-267.

<sup>3</sup> Véase J.-L. GUEREÑA, « Le Peuple et l'École. La demande populaire d'éducation au XIXe siècle », en J.-R. AY-MES et alii, L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours - Politiques éducatives et Réalités scolaires, pp. 83-98.

la educación obligatoria. Pero también encontraba resistencias en los medios y en las clases dominantes. Escolarización, ¿para qué? ¿Era la instrucción una necesidad social o individual?

El principio -otra cosa sería desde luego su realización- de « obligatoriedad escolar, inscrito en la legislación escolar española a partir de mediados del siglo XIX, puede permitir aclarar el debate entre escolarización y utilidad de la instrucción<sup>4</sup>. El intento de implantar la escuela obligatoria para las y los jóvenes obedecía, además, a objetivos ambiguos que tienen que ver con la función que se otorga a la educación: ¿instrumento de defensa y de legitimación del orden social?, ¿mecanismo de regulación y de socialización infantil?, o ¿herramienta útil para una emancipación individual o colectiva<sup>5</sup>?

La voluntad expresada por los liberales españoles (en particular desde la misma Constitución de Cádiz en 1812) de generalizar la escolarización elemental a todos las y los jóvenes españoles empezó a concretarse con la consolidación del Estado liberal tras la muerte de Fernando VII en 1833 y el proceso de centralización entonces llevado a cabo desde el Estado junto con la paralela secularización -marcada esencialmente por la desamortización eclesiástica de 1836<sup>6</sup>.

Pero el siglo XIX se acabó en España sin haberse logrado el proceso de instrucción popular previsto no obstante en la legislación escolar y con todavía importantes tasas de analfabetismo y de subescolarización aún presentes hasta bien entrado el siglo XX<sup>7</sup>. Sólo la implantación de una enseñanza realmente obligatoria y gratuita, lejos entonces de los medios financieros y humanos del país, podía pretender acabar con uno y otra. Y, visto desde principios del XXI, el siglo XX fue desde luego para España el siglo de la entrada en la modernidad, o sea, el de su modernización social, económica y, por ende, educativa<sup>8</sup>, logrando no sólo la generalización de la primera enseñanza sino también de la secundaria y en parte de la superior.

Tan sólo pretendemos en esta contribución presentar algunos momentos, referidos por lo esencial a la segunda mitad del siglo XIX y los primeros decenios del XX, en la difícil introducción de la obligatoriedad escolar, su elaboración legislativa y su lenta traducción concreta en los datos de escolarización, aludiendo a

<sup>4</sup> Véase P. de ALCÁNTARA GARCÍA, Teoría y práctica de la educación y la enseñanza, Curso completo de pedagogía expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico, t. II, pp. 261-368. El debate sobre la utilidad de la « instrucción del pueblo » es antiguo. Véase los discursos de CAMPOMANES, Discurso sobre el fomento de la educación popular (1774), y Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento (1775).

<sup>5</sup> J.-L. GUEREÑA, « Educación », pp. 257-263. Véase, por ejemplo, El nuevo socialismo o la redención del trabajador [Por un Obrero], p. 25.

<sup>6</sup> J.-L. GUEREÑA, « Estado y escuela en España. Los orígenes del Ministerio de Instrucción Pública », pp. 333-356 ; J.-L. GUEREÑA y A. VIÑAO FRAGO, Estadística escolar, Proceso de escolarización y Sistema educativo nacional en España (1750-1850), pp. 105-201.

<sup>7</sup> Véase J.-L. GUEREÑA, « Le Peuple et l'École. La demande populaire d'éducation au XIXe siècle », en J.-R. AYMES et alii, L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours - Politiques éducatives et Réalités scolaires, pp. 83-98.

<sup>8</sup> J.-L. GUEREÑA, « Infancia y escolarización », pp. 350-361.

los obstáculos encontrados en los medios populares -entre los cuales cabe señalarse la realidad y la necesidad para las familias populares del trabajo infantil<sup>9</sup>.

## El principio de la obligatoriedad escolar

Progresivamente, y no sin obstáculos ni resistencias (dentro de los propios niños y niñas y de sus familias), se implantó, pues, en España, a imagen de lo que sucedía en toda Europa con mayor o menor rigor, la configuración teórica y práctica de la escuela como tiempo y espacio obligatorios de la infancia, entre los seis y los nueve años primero, ampliado hasta los doce años a principios del siglo XX (en 1901) y a los catorce (en 1923). Se trataba de un marco general al que cabe añadir la educación preescolar -de párvulos (o sea entonces antes de los seis años)- y la de adultos (por encima de los doce) para darnos cuenta de la importancia teórica cuando no real de la escuela en la vida de la infancia. El modelo escolar vendrá así a ser progresivamente el espacio esencial de los aprendizajes elementales (leer, escribir, contar), pero también, y sobre la base de una formación moral y religiosa siempre presente, un lugar clave de socialización infantil frente a la familia, el trabajo y la calle<sup>10</sup>.

La Constitución de Cádiz, la primera y la única constitución española en dedicar un título entero -el noveno- a la Educación, preveía precisamente la generalización de la enseñanza elemental por la construcción de una red escolar densa y completa, capaz de alfabetizar a todos los españoles. En todos los pueblos de la Monarquía, indicaba su bien conocido artículo n<sup>o</sup> 366, se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles<sup>11</sup>. Asimismo, la Constitución gaditana establecía una relación directa entre ciudadanía y alfabetización<sup>12</sup>. La coyuntura de principios del siglo XIX no era sin embargo de las más favorables para llevar a cabo tal propósito. En 1808 se abría en efecto un largo período de crisis del que España sólo se recuperaría, desde la perspectiva -pero no sólo- del proceso de escolarización y alfabetización, a finales de la minoría de edad de Isabel II<sup>13</sup>. Cabe señalar no

---

<sup>9</sup>A. VIÑAO FRAGO, Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX, p. 11.

<sup>10</sup> J.-L. GUEREÑA, El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea.

<sup>11</sup> Constitución política de la monarquía española. Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812, p. 120.

<sup>12</sup> Constitución política de la monarquía española. Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812, p. 11 (art. 25-6).

<sup>13</sup> Véase A. GIL Y ZÁRATE, De la Instrucción pública en España, p. 243.



obstante, entre los antecedentes de la enseñanza obligatoria, la normativa navarra de 1780-1781. La Ley 41 de las Cortes de Navarra estipulaba en efecto la instrucción obligatoria para los niños y niñas de cinco a doce años<sup>14</sup>.

Tras las indicaciones generales contenidas en la Constitución de 1812 -así como en el Reglamento general de Instrucción Pública de 1821- acerca de la escolarización, la ley sobre la enseñanza primaria de 1838 dedicaba un capítulo a exponer los deberes de los padres de familia o personas de quienes dependan los niños, por cuyo cumplimiento habían de velar las autoridades. Siendo una obligación de los padres el procurar a sus hijos [...] aquel grado de instrucción que pueda hacerlos útiles a la sociedad y a sí mismos, recordaba la ley, las comisiones locales procurarán por cuantos medios les dicte su prudencia estimular a los padres y tutores al cumplimiento de este deber importante, aplicando al propio tiempo toda su ilustración y su celo a la remoción de los obstáculos que lo impidan<sup>15</sup>.

La obligatoriedad escolar se situaba entonces, por lo tanto, en términos generales y relativos, bajo el ángulo de un deber moral, del que las Comisiones locales de instrucción primaria quedaban encargadas de vigilar su cumplimiento, o, por lo menos, de enseñar a los padres las ventajas de la instrucción y los peligros de la ignorancia. Aquellas cuidarán, precisaba por su parte el Reglamento de las comisiones de instrucción primaria de 1839, de que los niños, particularmente los pobres, asistan con regularidad a la escuela, dirigiéndose a los padres, y exhortándolos al cumplimiento del deber de educar a sus hijos, persuadiéndolos del beneficio que les resultara, y haciéndoles conocer el grave daño y posterior infelicidad que ocasionará a su familia el descuido en esta materia [...]<sup>16</sup>.

La ley de Instrucción Pública de 1857, la famosa Ley Moyano, iba a ser algo más precisa que la de 1838, y, en apariencia, más restrictiva, por la inclusión del precepto mismo de obligatoriedad escolar. Entre las bases aprobadas en julio por las Cortes para formar y promulgar una ley de instrucción pública, figuraba en particular que la enseñanza pública primera será

---

<sup>14</sup> J. RUIZ BERRIO, « La Educación del Pueblo Español en el proyecto de los Ilustrados », pp. 179-180.

<sup>15</sup> Ley del 21-VII-1838, Título VI (« Deberes de los padres de familia o personas de quienes dependan los niños »), art. 26, pp. 8-9.

<sup>16</sup> Reglamento de las comisiones de instrucción primaria, 18-IV-1839, art. 39, pp. 35-36. Incluso, el cura, miembro de la Comisión (art. 31 de la ley de 1838) quedaba invitado a rezar por la buena causa.

gratuita para los que no puedan pagarla, y obligatoria para todos, en la forma que se determine<sup>17</sup>. Y según la Ley misma dictada en septiembre, la enseñanza primaria elemental era declarada obligatoria para todos los españoles, entre los seis y los nueve años, pero podía recibirse fuera de la institución escolar, y, particularmente, en el seno del hogar familiar: Los padres o tutores o encargados enviarán a las escuelas públicas a sus hijos y pupilos desde la edad de seis años hasta la de nueve; a no ser que les proporcionen suficientemente esta clase de instrucción en sus casas o en establecimiento particular<sup>17</sup>.

Pero, ¿quién iba a controlar esta obligación marcada por la Ley? El artículo 8º de la ley de 1857 preveía, desde luego, sanciones a quienes infringieran la ley, pero sólo para aquellos que tuvieran alguna escuela en las proximidades. Los que no cumplieren con este deber, señalaba así, habiendo Escuela en el pueblo o a distancia tal que puedan los niños concurrir a ella cómodamente, serán amonestados y compelidos por la Autoridad y castigados en su caso con la multa de 2 hasta 20 reales<sup>18</sup>. Según los cálculos de Ildefonso Cerdá [1815-1876], la media de los salarios de los obreros de Barcelona, que no debían de ser de los peor pagados, se podía establecer en unos 7.76 reales<sup>19</sup>. La multa más pequeña correspondía, por lo tanto, a una cuarta parte del jornal diario de estos obreros.

Y, ¿qué pasaba con su aplicación? ¿De qué sirve declarar obligatoria la instrucción primaria –interrogaba Fernando Garrido [1821-1883] unos años tras la promulgación de la ley de 1857– si no se procura organizar los medios necesarios para hacer la obligación efectiva; si en lugar de ofrecer estímulos que induzcan a los padres y tutores a cumplirla, se contenta con facultar a los alcaldes para imponer una ligera multa a los padres que no manden sus hijos a la escuela? [...] No se establece para los alcaldes que falten a este deber pena alguna; de modo, que no siendo en rigor obligatorio para las autoridades populares, depende de su buena voluntad el que lo cumpla<sup>20</sup>. En 1906, por lo tanto casi cincuenta años después de la promulgación de la Ley,

---

<sup>17</sup> Ley de Instrucción Pública, 9-IX-1857, art. 7º, p. 20.

<sup>18</sup> Ley de Instrucción Pública, 9-IX-1857, art. 7º, pp. 20-21.

<sup>19</sup> Ley I. CERDÁ, « Monografía estadística de la clase obrera de Barcelona en 1856.-Espécimen de una estadística funcional de la vida urbana, con aplicación concreta a dicha clase », pp. 648-649.

<sup>20</sup> F. GARRIDO, La España contemporánea. Sus progresos morales y materiales en el siglo XIX, vol. 1, p. 520. Véase también R. MONROY Y BELMONTE, La primera enseñanza obligatoria y gratuita. Memoria premiada con accésit por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas en el concurso ordinario de 1878, p. 18.

un maestro de escuelas catalán afirmaba desconocer un solo caso de haberse impuesto a padres de familia alguna multa por incumplimiento del artículo de la ley sobre obligatoriedad escolar<sup>21</sup>.

Tenemos constancia desde luego de que algunos alcaldes firmaron bandos al efecto, como el proclamado en Badajoz en junio de 1879: En el improrrogable término de 20 días, que concluirán en 15 del inmediato Julio, justificarán en esta Alcaldía con la correspondiente manifestación escrita de los respectivos profesores, los padres, tutores o encargados de los niños de ambos sexos comprendidos en las edades expresadas, la circunstancia de proporcionarles la instrucción primaria elemental, que hace obligatoria el artículo 7º de la referida ley de 9 de Setiembre de 1857<sup>22</sup>. También podemos citar otro Bando Municipal muy posterior (La Unión, 15 de octubre de 1927), muestra de que el problema seguía vigente a lo largo de los años<sup>22</sup>.

Precisamente, el padre de la Ley, Claudio Moyano [1809-1890], explicaba, unos veinticinco años más tarde de haberla dictado, y ante un auditorio particularmente sensibilizado en este asunto (o sea los asistentes al Congreso Pedagógico de 1882), haber establecido la pena pecuniaria como la más práctica y eso, después de haber examinado y consultado todo lo que se hace en Europa y América para hacer efectiva esta obligación. La pena de dos reales, que es el mínimo, concluía Moyano, no abruma a nadie, no abruma a ningún padre, por escasos que sean sus recursos; y sin embargo, es bastante para molestar a muchos, es bastante para ser pena<sup>23</sup>.

La creación del cuerpo de inspectores escolares, prevista por la ley de septiembre de 1857 se orientaba, naturalmente, a obligar al cumplimiento de la Ley, en su conjunto, pero en particular a hacer cumplir a los padres su obligación de mandar a sus hijos a la escuela<sup>24</sup>: En cada provincia habrá un Inspector de Escuelas de primera enseñanza; las tres provincias Vascongadas tendrán un solo Inspector. En caso de necesidad reconocida, previa consulta del Real Consejo de Instrucción pública, podrán nombrarse hasta dos Inspectores en cada provincia, y en la de Madrid tres<sup>25</sup>. Pero, ¿qué podía hacer un solo inspector en una provincia entera, y con qué

---

<sup>21</sup> Según J. POCH I GARI, « Conversa Pedagógica en Tortosa », p. 511.

<sup>22</sup> Archivo Municipal de La Unión (Murcia).

<sup>23</sup> Congreso Nacional Pedagógico, pp. 59-60.

<sup>24</sup> Congreso Nacional Pedagógico, p. 60.

<sup>25</sup> Ley de Instrucción Pública, 9-IX-1857, art. 299, pp. 71-72.

medios? Tenían, claro está, como primera misión, la de inspeccionar las escuelas primarias de sus respectivas provincias<sup>26</sup>, trabajo que, lógicamente, no llegaban a completar del todo durante el año. Así, entre 1861 y 1865, según la estadística oficial, los inspectores viajaron a 18.409 pueblos, visitaron 20.651 escuelas, algunas dos o tres veces, a veces más, pero 9.294 pueblos, o sea un tercio de ellos, y 6.136 escuelas, no habían recibido su visita<sup>27</sup>.

Además, las Juntas locales de Instrucción Primaria<sup>28</sup>, que son las que han de velar por el cumplimiento de la Ley en esta parte<sup>29</sup>, tenían otras muchas tareas, para las que era solicitada a menudo su intervención<sup>30</sup>. En 1877, por ejemplo, la Junta Provincial de Instrucción Primaria de la provincia de Huesca envió una circular a las Juntas locales de la provincia pidiéndoles adoptaran « cuantas medidas crean convenientes para que haya la debida concurrencia, excitando a los padres de familia a que cumplan con este importante deber<sup>31</sup> ».

Y en febrero de 1883, el Ministro de Fomento -al cual quedaba adscrita la Dirección General de Instrucción Pública-, Germán Gamazo [1840-1901], persuadido de que es ya indiscutible la competencia del Estado para exigir de los padres y los guardadores la obligación natural que tienen de dar a hijos y pupilos la instrucción y educación elementales [...] y de que nadie puede invocar sobre un menor, ni aun habiéndole dado el ser, el bárbaro derecho de mutilarle, privándole de asistir a la escuela, decretaba, entre otras medidas, la formación anual por dichas Juntas de un empadronamiento o censo general de los niños y niñas residentes en los respectivos términos municipales y comprendidos dentro de la edad escolar [...] <sup>32</sup>. También pedía el entonces ministro que los alcaldes pongan de manifiesto a los inspectores de primera

---

<sup>26</sup> Ley de Instrucción Pública, 9-IX-1857, art. 303, p. 72, y art. 137 a 149 del Reglamento general para la administración y régimen de la Instrucción pública, 20-VII-1859, pp. 119-120.

<sup>27</sup> Estadística de Primera enseñanza de 1865, 2º apéndice de la Estadística general de primera enseñanza, correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1870, publicada por la Dirección General de Instrucción Pública, Madrid, Imprenta y Fundición de M. Tello, cuadro nº 7 (« Resumen de los servicios de las Juntas de Instrucción pública y de los Inspectores de primera enseñanza durante el quinquenio » s.p.).

<sup>28</sup> Ley de Instrucción Pública, 9-IX-1857, art. 287 a 292, pp. 70-71, y Reglamento general de 1859, pp. 108-109.

<sup>29</sup> Estadística general de Primera enseñanza, p. 73. La estadística evoca el descuido de muchas de las Juntas locales, pero también la ausencia de escuelas en número suficiente.<sup>25</sup> Ley de Instrucción Pública, 9-IX-1857, art. 299, pp. 71-72.

<sup>30</sup> La estadística escolar de 1870 indica las principales misiones de que venían encomendadas (Estadística general de Primera enseñanza, cuadro nº 40, s. p.). Señalemos, por otra parte, que algunos miembros de estas Juntas eran analfabetos -3.701 de un total de 64.039 de 1865 a 1870, un 5.8 % (Estadística general de Primera enseñanza, cuadro nº 39).

<sup>31</sup> Circular del 28 de Octubre de 1877.

<sup>32</sup> Real Decreto, 23-II-1883, Exposición y art. 1º.

enseñanza, cuando practicasen la visita de las Escuelas de su territorio, los registros de multas que hubiesen impuesto en cumplimiento de la ley de 1857<sup>33</sup>. Ya vimos qué pasaba con dichas multas o sea su práctica inexistencia.

Por otra parte, cabe señalar que el Código Civil de 1888, el primero de su clase en España, inscribía la educación de los niños entre las obligaciones de los padres para con sus hijos. Los alimentos, indicaba en su artículo nº 142, comprenden también la educación e instrucción del alimentista cuando es menor de edad. El padre, y en su defecto la madre, precisaba el artículo 155.1, tienen, respecto de sus hijos no emancipados: 1º El deber de alimentarlos, tenerlos en su compañía, educarlos e instruirlos con arreglo a su fortuna [...]<sup>34</sup>.

De todos modos, el incumplimiento mismo por parte del Estado de la Ley Moyano en materia de creación de centros escolares hacía inviable la realización efectiva de la obligatoriedad escolar -o, si invertimos los términos, del derecho a la educación-, si bien el número de escuelas y de alumnos tuvo, ciertamente, un crecimiento constante y sensible a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX, desde 1850 (17.170 escuelas y 781.727 alumnos) a 1900 (29.776 escuelas, 1.856.343 alumnos), movimiento que seguirá a principios del siglo XX<sup>35</sup>.

Al comentar en 1883 los datos de alumnos matriculados en las escuelas públicas en 1880 que mostraban una escolarización no desdeñable fuera del periodo de escolaridad obligatoria (en particular de los alumnos mayores de nueve años), el responsable de la enseñanza primaria en la Dirección General de Instrucción Pública llegaba a la conclusión de que había que reformar la ley de 1857 en cuanto a la edad escolar legal: [...] Bien claramente se descubre que la Ley fue con exceso tímida en el señalamiento de la edad escolar, puesto que el país reconoce prácticamente la necesidad de que la educación de la infancia dé principio antes de aquella edad, y continúe también después de cumplida [...]. La reforma, pues, de la Ley en este punto es a todas luces urgentísima, y la ampliación de la edad escolar la exigen el interés de la enseñanza, los fines a que ésta aspira y que no pueden realizarse en el corto periodo de tres años [...]<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> Real Decreto, 23-II-1883, art. 4º.

<sup>34</sup> Real M. de BOFARULL, El Código Civil español según la edición oficial anotado y concordado con la legislación y jurisprudencia española y los códigos extranjeros [...], art. 142 y 155.1, pp. 66 y 69.

<sup>35</sup> Resumen comparativo del número de Escuelas, Maestros, Alumnos matriculados y asistentes y de gastos, correspondientes al período de 1850 a 1908 », pp. 364-365.

<sup>36</sup> Estadística general de primera enseñanza, correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880, publicada por la Dirección General de Instrucción Pública, p.93.

La reforma educativa, llevada a cabo por el liberal Conde de Romanones [1863-1950] en el flamante Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, introducía en un decreto de octubre de 1901 (posteriormente elevado al rango de ley) -entre otros elementos importantes, como el pago por el Estado, y no los ayuntamientos, de las retribuciones de los maestros- la ampliación de la edad escolar en la primera enseñanza -cuya obligatoriedad para todos los españoles se reafirmaba-, toda vez que para que se alcance el grado de instrucción completa en la Escuela, es menester que en ésta permanezcan los alumnos mayor tiempo de aquel en que antes frecuentaban estos establecimientos de enseñanza : Los padres y tutores o encargados enviarán a las Escuelas públicas, elementales o superiores, a sus hijos o pupilos desde la edad de seis años hasta la de doce, a no ser que justifiquen cumplidamente que les proporcionen esta clase de enseñanza en sus casas o en establecimientos particulares [...] <sup>37</sup> .

En junio de 1909, el Ministro de Instrucción Pública de turno -en el marco del bienio maurista-, Faustino Rodríguez San Pedro [1823-1925], procedía a una nueva redacción de los artículos 7º y 8º de la ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857, ampliando lógicamente el periodo de obligatoriedad escolar, y en vez de repetir el ineficaz sistema de sanciones previsto en 1857, lo sustituía por la obligación de inscribir a todos los niños y las niñas escolarizables -o sea en edades comprendidas entre los seis y doce años- en un Registro escolar llevado por los Ayuntamientos, para hacer efectiva la escolarización <sup>38</sup> .

El Alcalde de cada Ayuntamiento publicará anualmente dentro de la última quincena del mes de Septiembre, las listas de los niños de su Municipio que, con arreglo a los padrones, la estadística municipal y el censo, están comprendidos en la edad de seis a doce años, recordando al propio tiempo, por edicto, a los padres, tutores o encargados, la obligación que tienen de inscribir a sus hijos o pupilos en el Registro escolar, debiendo hacerlos figurar en la matrícula de una de las Escuelas de la localidad o de justificar la forma en que se les den la enseñanza elemental <sup>39</sup> .

Si bien veía la luz aquel año de 1909 una importante estadística escolar <sup>40</sup>, la obligatoriedad escolar distaba aún de ser entonces una plena realidad, pese a los indudables progresos observados en la escolarización.

---

<sup>37</sup> Real Decreto, 26-X-1901, Exposición y art. 6º.

<sup>38</sup> Ley, 23-VI-1909.

<sup>39</sup> Ley, 23-VI-1909. Véase también la Real orden de 10-VII-1909.

<sup>40</sup> Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Estadística escolar de España en 1908 publicada por la Subsecretaría del Ministerio.

## Indiferencia o resistencias frente a la escolarización

La ley de setiembre de 1857 declaraba, pues, obligatoria, como ya vimos, la enseñanza primaria para los niños y las niñas de los seis a los nueve años, y se fundaba en el número total de habitantes -el establecido en los Censos oficiales de población- para determinar la red de escuelas necesarias para realizar tal objetivo. De acuerdo con esto, las escuelas primarias se subdividían, según la cifra de población de las localidades, las materias que se enseñaban -de lo considerado como esencial (lectura, escritura, cálculo, catecismo) a una oferta cultural más amplia, incluyendo por ejemplo Historia o Física-, y la cualificación de los maestros, en escuelas elementales completas -teóricamente, una escuela para niños en todos los pueblos de 500 habitantes, dos para niños y dos para niñas en las localidades de 2.000 habitantes, y una para cada sexo por cada 2.000 habitantes más- ; escuelas elementales incompletas para niñas en los pueblos de 500 habitantes, para niños o mixtas (pero con separación física de niños y niñas) en los pueblos de menos de 500 habitantes, -en este caso, la escuela podía ser sólo de temporada- ; y escuelas superiores (en las capitales de provincia así como en ciudades de más de 10.000 habitantes).

Cincuenta años más tarde, tales normas establecidas por la Ley Moyano en materia de enseñanza elemental -lo que podríamos calificar de « oferta escolar - no se habían cumplido aún de manera global, aunque otra cosa sería el cálculo por localidad, dadas las desigualdades que se podían observar. La Estadística escolar de 1908 seguía calculando en efecto la falta de escuelas existentes en función de las normas establecidas en 1857 y la estimaba en unas 10.000, que sólo serían 4.000 si se tomaban en cuenta las escuelas privadas <sup>41</sup> .

Pero si la obligatoriedad escolar puede decretarse por acuerdo administrativo, su puesta en práctica efectiva no depende de una simple decisión administrativa -que no se puede cumplir además-, sino de un conjunto de factores económicos, políticos, sociales y culturales. La escuela, la escolarización, tienen que ser sentidas como una necesidad por el cuerpo social en su conjunto. Como la instrucción se aprecia en proporción que se tiene, y se hacen esfuerzos para lograrla en proporción que se aprecia , recordaba Concepción Arenal [1820-1893] en su memoria presentada al concurso abierto por la Academia de Ciencias Morales y Políticas en 1878, España está mal dispuesta para el trabajo y sacrificios que exige la enseñanza obligatoria si ha de ser una realidad, y no una ley que no se cumple<sup>42</sup> .

---

<sup>41</sup> Estadística escolar de España en 1908, pp. 1054-1055.

<sup>42</sup> C. ARENAL, La instrucción del pueblo. Memoria premiada con accésit por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas en el concurso ordinario de 1878, p. 73.

Unos veinte años antes, Antonio Gil y Zárate [1793-1861], el primer Director General de la Instrucción Pública en el Ministerio de Fomento, apuntaba la general indiferencia -por no decir la fuerte resistencia- de los padres y de la sociedad en su conjunto frente a la educación de los niños : Por lo general los padres que pertenecen a las clases pobres, ignorantes y sin haber recibido ellos mismos educación alguna, desconocen su utilidad, y suelen alegar que, así como ellos han trabajado y vivido sin saber leer y escribir, así podrán vivir y trabajar sus hijos ; no faltando tampoco hombres preocupados que consideran como un mal el instruir el pueblo, y fortalecen con sus exhortaciones ese horror que el vulgo tiene a cuanto procura sacarle de las costumbres en que ha sido criado . Añádase a esto , proseguía Gil y Zárate, que tanto los artesanos como los labradores suelen sacar partido del trabajo de sus hijos; y el cebo de la ganancia es un poderoso obstáculo a los progresos de la ilustración ; pues la codicia sirve entonces de pretexto y de apoyo a la natural indiferencia<sup>43</sup> .

Podemos hallar un conjunto de reacciones a la escolarización en zonas rurales en la novela de María Luz Morales [1898-1980] Maestrita rural, cuando la protagonista, María Clara, joven maestra rural, llega al pueblo donde la escuela llevaba seis años cerrada : ¿qué falta hacía abrirla? ¿No vivían todos así tan ricamente? Mientras estuvo abierta ¿no se moría la gente lo mismo? Los hijos de la tierra se han de curvar sobre la tierra, destripar sus terrones, regarla con su sudor y dejarse de lecturas y escrituras, que no echan al puchero, ni sirven para nada<sup>44</sup> .

¿Puede decirse, a este respecto, que la crisis de 1898 dio a la Escuela la dimensión de un verdadero problema nacional? Algunos indicios permiten pensarlo desde luego, como la creación misma del Ministerio de Instrucción Pública en 1900 y la reforma educativa de principios del siglo XX<sup>45</sup>. Sin embargo, las condiciones concretas de la escuela en España no favorecían su desarrollo, incluso si se produjo en los años finales del siglo XIX y principios del XX un importante movimiento político-pedagógico que, siguiendo a Costa, consideraba que el problema de la regeneración de España es pedagógico tanto o más que económico y financiero, y requiere una transformación profunda de la educación nacional en todos sus grados<sup>46</sup> .

---

<sup>43</sup> A. GIL Y ZÁRATE, De la Instrucción pública en España, t. I, pp. 252-253.

<sup>44</sup> M. L. MORALES, Maestrita rural, p. 11.

<sup>45</sup> J.-L. GUEREÑA, « La educación, ¿“cuestión nacional” después del 98? », pp. 165-177.

<sup>46</sup> Conclusiones o programa de la Asamblea Nacional de Productores », p. 92.

A la carencia y a las malas condiciones de los locales escolares, se añadían concepciones pedagógicas tradicionales que hacían que la Escuela estuviera asociada demasiado a menudo con la idea de sufrimiento -hasta físico- como para poder dejar buenos recuerdos, de acuerdo con el conocido aforismo según el cual La letra con sangre entra, sistema tradicional de disciplina y aprendizaje escolares, sin embargo completamente desautorizado » según los pedagogos<sup>47</sup>.

La instrucción se impone », explicaba Eduardo Sanz y Escartín [1855-1939] en 1905, es algo que recibimos ya formado del exterior, que debemos grabar con sufrimiento en nuestra mente, sin otra acción por nuestra parte más que la precisa para conservar en la memoria, como fórmulas rituales, lo aprendido, o para comprender, para unir a nuestra organización mental los principios a que debemos subordinar nuestro pensamiento y nuestra voluntad. ¿Necesitaremos indicar que este concepto autoritario e irracional de la enseñanza, que han rechazado casi por completo los pueblos que marchan a la cabeza de la civilización, es el que predomina en la instrucción pública de nuestro país<sup>48</sup>.

La Escuela se vivía entonces -y se recordaba por lo esencial, en la memoria colectiva y en los testimonios que podemos recoger en los escritos personales<sup>49</sup> -, como una imposición externa, como una experiencia dura, penosa y dolorosa, que dejaba marcas difíciles de borrar en el niño. Esta frialdad de muchos pueblos, de la que se quejaba Luis Bello [1872-1935] en sus conocidos viajes por las escuelas de España durante la época de Primo de Rivera, esta indiferencia manifiesta por la escuela, sería inexplicable si no hubiera un sordo y lejano rencor. Yo creo, añadía, que los maestros de hoy pagan culpas de los bárbaros -y desdichados- maestros de otros siglos<sup>50</sup>.

Un siglo antes que Luis Bello, el testimonio de Federico Rubio [1827-1902] sobre sus recuerdos escolares hacia 1831 parecía aún más terrible. Según él, resultaba en efecto muy preferible estar en [la cárcel] que ir a una escuela de esa especie<sup>51</sup>. En esas condiciones, no extraña que la primera moción presentada al Congreso Pedagógico de 1882 por Labra, Giner, Costa, Azcárate, Cossío, Caso, Llamas, y Lledó, profesores todos de la Institución libre de

---

<sup>47</sup> M. CARDERERA, Principios de Educación y Enseñanza, p. 376.

<sup>48</sup> M. CARDERERA, Principios de Educación y Enseñanza, p. 376.

<sup>49</sup> J.-L. GUEREÑA, « Les écrits autobiographiques comme source pour l'Histoire de l'éducation dans l'Espagne contemporaine », pp. 39-69.

<sup>50</sup> L. BELLO, Viaje por las escuelas de España, t. I, pp. 127-128.

<sup>51</sup> F. RUBIO, Mis maestros y mi educación. Memorias de niñez y juventud. Obra póstuma e inédita, p. 96.

Enseñanza, tienda precisamente a hacer atractiva la enseñanza, con el fin de aumentar la escolarización. La enseñanza debe ser obligatoria para todos, y gratuita para los que no pueden pagarla, pedían, sin que en ningún caso se emplee la llamada retribución escolar. Uno de los medios de aumentar la asistencia de los alumnos a las escuelas, es que éstas posean un local construido con arreglo a los principios de la pedagogía y la higiene, y capaz, por tanto, de hacer atractiva la enseñanza<sup>52</sup> .

Otra moción, presentada al mismo Congreso de 1882 por Cándido Domingo y Ginés [1836-1909], maestro zaragozano, autor unos años más tarde de una respuesta a la encuesta de la Comisión de Reformas Sociales<sup>53</sup> , proponía la gratuidad total de la primera enseñanza. La educación popular, decía, debe ser gratuita para todos; para el pobre, porque no puede costearla ; y para el rico, porque es justo que se le dé parte en aquello que él paga<sup>54</sup>. No olvidemos que el concurso abierto por la Academia de Ciencias Morales y Políticas en 1878, al que hemos aludido y cuyo fallo se realizó en 1881 -resultando premiados los trabajos presentados por Rafael Monroy y Belmonte, Concepción Arenal y Ricardo Molina<sup>55</sup>-, planteaba conjuntamente dos preguntas, con el empleo del futuro, clara señal de que se consideraba que no se trataba entonces de una realidad sino de un proyecto a más o menos largo plazo ¿La primera enseñanza deberá ser obligatoria? ¿Deberá ser gratuita? Medios más eficaces para obtener el cumplimiento de aquel deber por las familias .

## Trabajo infantil y gratuidad de la escuela

El argumento principal esgrimido en los hogares populares seguía residiendo en efecto en la necesidad del salario de los niños de ambos sexos, siendo por lo tanto el principal obstáculo a la escolarización el trabajo infantil<sup>56</sup>. El trabajo de los niños , afirmaba así en 1884 la Comisión local de Reformas Sociales de Alcoy en respuesta a la pregunta 108 del cuestionario de la Comisión de Reformas Sociales - Si el trabajo de los niños es incompatible con la asistencia de aquéllos a las escuelas de

---

<sup>52</sup> Congreso Nacional Pedagógico, p. 356.

<sup>53</sup> C. DOMINGO Y GINÉS, Informe que sobre la cultura intelectual y moral de la clase obrera ha escrito. Sobre el autor, véase Ma R. DOMÍNGUEZ CABREJAS, Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902), vol. 1, pp. 325-328.

<sup>54</sup> Congreso Nacional Pedagógico, p. 357. También son de interés los « Datos para la redacción de un proyecto de ley de Instrucción primaria, suministrados por D. Manuel Panero Martínez, Inspector de la provincia de La Coruña », p. 348

<sup>55</sup> Gaceta de Madrid, 18-II-1881, n° 49, p. 474.

<sup>56</sup> Véase J. Ma BORRÁS LLOP, « “Antes de nacer sabíamos trabajar”. Absentismo escolar y trabajo infantil en el Madrid rural del primer tercio del siglo XX», C. SARASÚA GARCÍA, « El acceso de niños y niñas a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX » y A. VIÑAO FRAGO, « Tiempos familiares, tiempos escolares (Trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del siglo XX) ». Entre las monografías de la época considerada, amén de las citadas más abajo, podemos mencionar las de J. SALLARES Y PLA, El trabajo de las mujeres y de los niños. Estudio sobre sus condiciones actuales ; I. de VILLOTA Y PRESILLA, El trabajo de los menores de dieciocho años en España; J. JUDERÍAS, El problema de la infancia obrera en España.

instrucción primaria -, es incompatible con su asistencia a las escuelas de instrucción primaria<sup>57</sup>, y tampoco pueden asistir a las nocturnas por la razón fácil de comprender de que cuando terminan el trabajo corporal no están sus escasas fuerzas en estado de emprender otro intelectual<sup>58</sup>.

En particular en la Cataluña industrial, desde la primera mitad del siglo XIX<sup>59</sup>, la explotación de las niñas y de los niños, a partir de la edad de los seis o siete años, con jornadas laborales de 12 a 15 horas y a veces hasta de 16 horas, era una realidad, entonces denunciada repetidas veces por médicos e higienistas, como Pedro Felipe Monlau [1808-1871] en 1847<sup>60</sup>, o Joaquín Salarich [1816-1884] en 1855<sup>61</sup>. La industria española, podía afirmar así Roque Membiela y Salgado en 1885, no sólo recibe a los niños menores de ocho años en las fábricas y los talleres, sino también oblióales a trabajar más de lo que pueden [...]. Hay en España innumerables fábricas donde vense niños y niñas de seis a siete años trabajando en pesadas máquinas catorce o dieciséis horas diarias; naturalezas jóvenes agostadas en flor, endebles, raquítics y pobres que llenan las tablas necrológicas por el inicuo egoísmo de aquellos que buscan el trabajo barato del niño [...]<sup>62</sup>.

Por su parte, Francisco Largo Caballero [1869-1946], responsable de la Unión General de los Trabajadores a partir de 1918, cuenta en sus memorias que « como mi madre tenía que trabajar, quedé al cuidado de un matrimonio granadino [...], e ingresé en el colegio de los Escolapios donde pasaba el día jugando con otros niños de mi edad y me iniciaba en los primeros conocimientos escolares. [...] Desde mi regreso de Granada, asistía a las Escuelas Pías de San Antón, situadas en la calle de Hortaleza, concluyendo sobriamente que para ganar el pan que comía y cuando tenía

---

<sup>57</sup> Comisión para el estudio de las cuestiones que interesan a la mejora o bienestar de las clases obreras, tanto agrícolas como industriales, y que afectan a las relaciones entre el capital y el trabajo, Real decreto creando dicha Comisión.-Reales órdenes nombrando los individuos que han de constituirla. -Circular a los Gobernadores. -Instrucción referente a las Comisiones provinciales y locales, y a la Información oral y escrita. -Cuestionario, p. 25.

<sup>58</sup> Reformas Sociales. Tomo IV. Información oral y escrita practicada en virtud de la Real Orden de 5 de Diciembre de 1883. Provincias de Alicante, Avila, Badajoz, Burgos y Cáceres. Publicación oficial, p. 65.

<sup>59</sup> Véase para principios del siglo XX, J. M<sup>a</sup> BORRÁS LLOP, « El trabajo infantil en la industria de Barcelona según el censo obrero de 1905 ».

<sup>60</sup> « Niñas de seis a ocho años se ven obligadas a trabajar dieciséis horas cada día » (P. F. MONLAU, Elementos de higiene pública, p. 545. Véase también pp. 544-555).

<sup>61</sup> « Niños he visto de siete años trabajando trece horas diarias ». (J. SALARICH, Higiene del tejedor o sean medios físicos y morales para evitar las enfermedades y procurar el bienestar de los obreros ocupados en hilar y tejer el algodón, p. 107). Según Salarich, habría en 1855 3.799 niños empleados entre 25.479 obreros trabajando en las máquinas de vapor, es decir cerca del 15 % (p. 90).

<sup>62</sup> «R. MEMBIELA Y SALGADO, Higiene popular. La cuestión obrera en España, o estado de nuestras clases necesitadas y medios para mejorar su situación, p. 205. Las respuestas a la encuesta de la Comisión de Reformas Sociales de la misma época van en el mismo sentido (grupo XV, « Trabajo de los niños »), por ejemplo la de la Comisión provincial de Valencia (Reformas Sociales, t. III, p. 117).

siete años de edad, mi madre y mis tíos decidieron ponerme a trabajar. Después no he vuelto a pisar una escuela para recibir instrucción<sup>63</sup>.

La ley del 24 de Julio de 1873, dictada en tiempos de la Primera República, prohibía desde luego a los industriales contratar a niños menores de diez años, y limitaba así mismo la jornada laboral de los niños varones menores de quince años, y de las niñas menores de diecisiete<sup>64</sup>, pero, al igual que otras medidas gubernamentales, como la ley del 26 de Julio de 1878 sobre el trabajo peligroso de los niños<sup>65</sup>, no se aplicaba, ni podía incluso aplicarse durante la Restauración, tal como lo explicaba con lucidez Luis Aner en 1885 en el marco de la respuesta del Ateneo de Madrid a la encuesta de la Comisión de Reformas Sociales :

[...] No sólo no se ha cumplido en todo ni en parte, sino, lo que es más, [...] no podía ni debía cumplirse [...]. No se cumplen ni pueden cumplirse leyes circunstanciales, como la que nos ocupa, nacidas al calor de una situación pseudo-revolucionaria y transitoria ; no se cumplen ni pueden cumplirse leyes que pugnan con los intereses de las clases dominantes ; no se cumplen ni pueden cumplirse leyes que no radican en las costumbres o que van contra ellas, y, por último, no se cumplió ni pudo cumplirse ésta, porque para que así sucediese sería preciso que el trabajador tuviese lo necesario para vivir sin tener que acudir a la limosna que en forma de exiguo jornal pueden aportararle el hijo y la mujer<sup>66</sup>.

Pese a los numerosos proyectos de ley elaborados por la Comisión de Reformas Sociales<sup>67</sup>, sensibilizada por el problema gracias a los múltiples testimonios aportados, las frecuentes peticiones de las sociedades obreras en pro de una legislación sobre el trabajo de los niños<sup>68</sup>, y las

---

<sup>63</sup> F. LARGO CABALLERO, Mis recuerdos. Cartas a un amigo, pp. 24-25.

<sup>64</sup> Colección Legislativa de España, t. III, p. 108. El decreto del 8-XI-1884, significativamente recogido en una colección administrativa oficial referida a Instrucción pública, recordaba a los Gobernadores velar « con el más exquisito celo para que las medidas humanitarias que fueron objeto de la Ley mencionada, no caigan en desuso y tengan el más exacto cumplimiento » (Colección de Reales Órdenes y Órdenes ministeriales relativas a Instrucción pública, t. I. Comprende desde el año 1839 hasta el 31 de diciembre de 1884, 1896, p. 991).

<sup>65</sup> Gaceta de Madrid, n° 209, 28-VII-1878, p. 250.

<sup>66</sup> Gaceta de Madrid, n° 209, 28-VII-1878, p. 250.

<sup>67</sup> Bases para una ley sobre trabajo de los niños por Don Urbano González Serrano ; Dictamen preparando un proyecto de ley sobre el trabajo de los niños redactado por el Ilustrísimo Señor Don Amalio Gimeno ; Proyecto de ley sobre el trabajo de los niños redactado de conformidad con los acuerdos de la comisión ; Voto particular acerca del artículo 1° del proyecto de ley sobre el trabajo de los niños ; Proyecto de ley sobre el trabajo de la mujer y de los niños remitido por el Excmo. Sr. Ministro de la Gobernación (5 de Octubre de 1899) ; Proyecto de Reglamento para la aplicación de la ley de 13 de Marzo de 1900 acerca del trabajo de las mujeres y de los niños.

<sup>68</sup> Por ejemplo, en 1890, pidiendo se prohibiera el trabajo a los niños menores de 14 años y se limitará la jornada laboral a 6 horas para los comprendidos entre los 14 y 18 años (Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, 179, 6-VI-1890, p. 5.889). Véase J. M<sup>o</sup> BORRÁS LLOP, « Las organizaciones obreras y el trabajo infantil, 1855-1936.

propuestas de los higienistas en ese sentido<sup>69</sup>, hasta 1900 no se aprobaron las primeras medidas que preveían mecanismos de inspección<sup>70</sup>, susceptibles de una aplicación concreta con la creación del Instituto de Reformas Sociales en 1903 y la puesta en marcha de los Inspectores del Trabajo en 1907.

El Manual de los Inspectores del Trabajo de 1918 recomendaba, sin embargo, proceder con ese criterio de moderación y de progresivas correcciones, haciendo la vista gorda en el trabajo de las mujeres y de los niños, en el caso de algunas regiones y de algunas industrias que empleaban casi exclusivamente esta clase de mano de obra, con el fin de evitar la ruina y el paro<sup>71</sup>.

La patronal seguía considerando, pues, ya bien entrado el siglo XX, como indispensable esta mano de obra especialmente barata, oponiéndose por lo tanto a la elaboración y aplicación de una legislación protectora de los jóvenes obreros<sup>72</sup>, así como a una escolarización realmente obligatoria y gratuita, que les privaría de esa misma mano de obra. Las Leyes de 1873 y de 1900 sobre el trabajo infantil preveían en efecto la creación de escuelas en los establecimientos industriales aislados que emplearan niños. La ley de marzo de 1900 pedía, además, liberar dos horas de trabajo diarias para que los jóvenes trabajadores (menores de catorce años) pudieran recibir la instrucción primaria y religiosa<sup>73</sup>.

El mísero salario de los niños constituía, pues, un complemento imprescindible para la economía de la familia obrera<sup>74</sup>. Tomemos el ejemplo del presupuesto de la familia de un

---

<sup>69</sup> Colección Dr. M. de TOLOSA LATOUR, Higiene del trabajo en la segunda infancia. Cartilla premiada en el concurso público de 1887; J. BALAGUER Y OROMÍ, El trabajo de los niños. Necesidad de limitarlo. Modificaciones más convenientes en la legislación española; J. I. ELEIZEGUI LÓPEZ, Nociones de Higiene Industrial, pp. 52-56.

<sup>70</sup> Ley del 13-III-1900 y Reglamento del 13-XI-1900.

<sup>71</sup> Manual del inspector del trabajo, pp. 164-170.

<sup>72</sup> F. ALSINA, Observacions sobre la reglamentació del treball dels noys en tallers y fàbricas. Conferència donada en la Lliga de Catalunya. Vetllada del 27 de febrer de 1892. Véase J. M<sup>a</sup> BORRÁS LLOP, « Actitudes patronales ante la regularización del trabajo infantil en el tránsito del siglo XIX al XX: salarios de subsistencia y economías domésticas ».

<sup>73</sup> Ley, 13-III-1900, art. 8º (Manual del inspector del trabajo, p. 165). Los decretos del 25 de Mayo de 1900 establecían clases nocturnas para obreros y escuelas en las fábricas y talleres (Instituto de Reformas Sociales. Sección 1ª, Manual de legislación obrera. Tomo I. Accidentes del trabajo.-Asociación.-Contratos de aprendizaje y de trabajo: Reglamentación del trabajo.-Descanso dominical.-Enseñanza obrera (Educación popular), pp. 850-857).

<sup>74</sup> Para el caso catalán, véase C. BORDERÍAS, « Salarios obreros y presupuestos familiares en la Cataluña obrera, 1856-1920 ».

cordelero de Barcelona, P. Claravalls, en septiembre de 1871, expuesto en el marco de una encuesta promovida por el semanario internacionalista *La Emancipación*<sup>75</sup>. La familia la formaban ocho personas. Los dos hijos mayores trabajaban, representando ambos salarios casi el 46% de los ingresos familiares (la madre era también nodriza): Mi hijo mayor es librero-rayador de papel, con seis años de oficio, y gana 48 rs. semanales [...]. A otro hijo, de 14 años de edad, lo he tenido tres años a tonelero sin haberme ganado apenas nada [...]; determiné, pues, ponerlo a guarnicionero hace medio año [...]; ahora le dan [...] unos 60 rs. mensuales. Los otros cuatro hijos (una niña y tres niños) no ganan: unos, por tener que ocuparse en las faenas domésticas, y otros, por ser aún de poca edad para ganar dinero.

De un total de 4.202,76 reales por semestre de gastos mínimos incompresibles, la alimentación representaba cerca del 60 % (2.487,60 reales), del que sólo el pan constituía ya el 36 %<sup>76</sup>, la calefacción, la luz, la higiene y los productos de limpieza o mantenimiento, casi el 24 % (1.007,16 reales), el alquiler de la casa, 11.1 % (468 reales), y los vestidos, 5.7 % (240 reales). El déficit semestral se sumaba por tanto en más de 1.100 reales, es decir casi un tercio de los ingresos globales. Intentar compensarlo era el esfuerzo de todos los días : [...] A costa de grandes, supremos esfuerzos de toda la familia, se llegan a nivelar los gastos con los ingresos. Se aprovechan las fiestas y horas extraordinarias, unos trabajando en casa y otros fuera, y a la hora de llegar los trenes vamos a la estación para llevar el baúl de un viajero a la fonda, si viene a mano <sup>77</sup>.

Aunque nuestro hombre sabe, a todas luces, escribir y sumar, no aparece mención de algún gasto escolar, ni indicación de que algunos de los hijos, en edad escolar, estuvieran escolarizados. Y eso pese a que los gastos de escolarización estaban previstos explícitamente en el cuestionario promovido por *La Emancipación*, dentro del apartado de gastos diversos (luz, limpieza, medicinas, escuela...)<sup>78</sup>.

---

<sup>75</sup> *La Emancipación*, 18, 16-X-1871, pp. 3-4. El texto de la encuesta en el n° 13, 11-IX-1871, p. 1/I. Sobre el periódico internacionalista, véase J.-L. GUERENA, *La Emancipación. 1871-1873* »

<sup>76</sup> Véase P. MALERBE y A. LOVETT, *Problèmes de l'évaluation du prix du coût de la vie en Espagne. I. Le prix du pain depuis le milieu du XIXe siècle* », pp. 419-420, y M. SÁENZ DÍEZ, *Memoria premiada por la Real Academia de Ciencias, físicas y naturales en el concurso abierto para el año de 1873, sobre el tema cuyo enunciado es : « Estudiar los alimentos que consume la clase labradora y los braceros en algunas de las provincias de España [...]*, pp. 153-165.

<sup>77</sup> *La Emancipación*, 18, 16-X-1871, p. 4/II. Según los cálculos de Ildefonso Cerdá para 1856 (« Monografía estadística de clase obrera », p. 663), un obrero casado debía entonces ganar una media de 10 reales diarios para poder equilibrar su presupuesto. Por debajo, estaría en déficit.

<sup>78</sup> *La Emancipación*, 13, 11-IX-1871, p. 1/II. Tampoco indica nada a este respecto I. Cerdá en su cálculo del presupuesto de una familia obrera con dos hijos para 1856 (« Monografía estadística de clase obrera », pp. 652-655). Para un periodo ulterior, véase R. MEMBIELA Y SALGADO, *Higiene popular...*, p. 237; J. UBEDA Y CORREAL, *El presupuesto de una familia obrera*, pp. 54-55 ; J. I. ELEIZEGUI LÓPEZ, *Nociones de Higiene Industrial*, pp. 60-61 (cálculos del Dr. Ullastres), así como las respuestas a la encuesta de la Comisión de Reformas Sociales (Grupo VI, Condición económica de la clase obrera, y Grupo XI, Salario, en particular las respuestas a la pregunta 69).

Desde luego, la enseñanza elemental era, en principio, gratuita para aquellos que no podían pagarla. Según la ley de 1857, La primera enseñanza elemental se dará gratuitamente en las escuelas públicas a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla, mediante certificación expedida al efecto por el respectivo Cura párroco y visada por el Alcalde del pueblo<sup>79</sup>. Se pueden localizar las peticiones de admisión gratuita de los niños en las escuelas elementales, de acuerdo con el artículo 9º de la ley de 1857, en los distintos archivos municipales.

Citemos ésta de Segovia en 1867 : Hallándose con cuatro hijos de familia y no pudiendo pagar los maestros a todos ; y deseando darles la debida educación como corresponde por falta de recursos, y sabedor que hay establecimientos gratis de 1ª enseñanza para niños, Suplica a V.S. se sirva dar la oportuna orden para que sea admitida en el número de las agraciadas mi hija Narcisca de edad de siete años . El cura aprobó la petición, certificando que se hallaba sin recursos para poder costear los gastos de la instrucción de sus hijos<sup>80</sup> . En Huesca, en 1871, Antonia Laborda viuda y pobre de solemnidad, vecina de esta ciudad, residente en la parroquia de S. Pedro [...], con el debido respeto a V.Y. expone : que tiene un hijo llamado José Lacor de cinco años de edad, al que desea darle la instrucción necesaria, y sabiéndose admiten en clase de pobres en la escuela de párvulos de esta ciudad cuya dependencia corresponde a esa ilustre corporación [...]<sup>81</sup> .

Ya la ley de 1838 había sancionado con anterioridad este principio de gratuidad, sólo para aquellos que no puedan pagar : Los niños pobres, a juicio del ayuntamiento, serán admitidos gratuitamente a la escuela, oyendo para ello previamente al maestro. Se reservarán en las escuelas primarias superiores un número de plazas gratuitas para los niños que a juicio de la comisión local hubiesen sobresalido en los exámenes de las escuelas elementales, y anuncien talento y aptitud para el estudio. Estas plazas no excederán nunca de la décima parte de los niños contribuyentes que asistieren a la escuela superior<sup>82</sup>.

---

<sup>79</sup> Ley de Instrucción Pública, art. 9.

<sup>80</sup> Carta al alcalde de Segovia », 4-X-1867.

<sup>81</sup> Carta al alcalde de Huesca », 31-XII-1871.

<sup>82</sup> Ley, 21-VII-1838, art. 18. Véase P. de ALCÁNTARA GARCÍA, Teoría y práctica de la educación y la enseñanza, t. II, pp. 369-400.

Así, en 1850, la escala de las cuotas mensuales en las escuelas públicas madrileñas se componía de cuatro categorías, precisamente establecidas: de 15 a 20 reales, que tenían que pagar los hijos de tenderos y lonjistas, los de artesanos y artistas con taller establecido y oficiales que dependan de ellos, y los empleados en ejercicio con más de 8.000 reales de sueldo anual o de cesante y jubilado con más de 12.000 reales ; de 8 a 15 reales, para los hijos de los que trabajan por su cuenta y no tienen oficial alguno y los que lo son de empleados, cesantes o jubilados, que no gocen de los sueldos que se expresan en el primer caso ; de 1 a 8 reales, para los hijos de oficiales que ganen de 8 a 16 reales diarios, tengan o no tienda abierta, o las personas que se emplean en cualquier trabajo o ejercicio que les produzca dicha suma ; por último ninguna retribución tenían que pagar los hijos de jornaleros con menos de 8 reales diarios, los de viudas de éstos y, en general, de toda clase de artesanos, jornaleros y los pobres de solemnidad<sup>83</sup>.

Esta idea de gratuidad relativa, modulada (y referida sólo a la enseñanza elemental), recibió entonces el apoyo de los pedagogos de la época, como Mariano Carderera [1815-1893], contrario a una generalización de la gratuidad, y favorable a la situación establecida por la ley de 1857, en la que, en definitiva, la gratuidad se parecía mucho a la caridad y a una obra de beneficencia, al institucionalizar la dicotomía entre niños pobres y niños pudientes<sup>84</sup>. En el derecho español de la época, es pobre, ya para dejar de contribuir, ya para ser auxiliado y aun socorrido, todo aquel que depende única y exclusivamente de su trabajo corporal, sin que sea obstáculo para considerarle realmente pobre el que tenga alguna pequeña casa, choza o albergue en que habitar y alguna finca rústica de insignificante estimación, toda vez que sus productos no sean suficientes a sacarle de la situación de mero jornalero o bracero del campo<sup>85</sup>.

La división entre «niños pobres y los que puedan pagar sirvió entonces de soporte a las dos redes de escolarización : por una parte, la escuela elemental, a menudo incompleta, para los hijos de las clases populares, y reducida de hecho a la enseñanza de la lectura y de la religión ; y, por otra, la escuela superior , concebida como trampolín para los demás niveles de enseñanza.

---

<sup>83</sup> Ayuntamiento de Madrid, Bando municipal del 1-II-1850.

<sup>84</sup> M. CARDERERA, Diccionario de educación y Métodos de enseñanza, pp. 540-543.

<sup>85</sup> La M. M. ALCUBILLA, Diccionario de la administración española, p. 712.

En 1880, la media de cuotas anuales de las familias era así de 5.02 pesetas para las escuelas elementales incompletas, de 5.27 para las escuelas elementales completas, y de 11.98 para las escuelas superiores<sup>86</sup>. Durante la Restauración, la pobreza de los niños, que definía sus derechos de escolarización gratuita, estaba definida con relación a la asistencia médica gratuita: Serán reputados pobres aquellos niños cuyos padres tengan esta consideración en el Ayuntamiento para los efectos de la asistencia médica gratuita<sup>87</sup>.

Más de la mitad de los alumnos de las escuelas públicas beneficiaba de la gratuidad en 1865 (429.282 niños y 245.712 niñas)<sup>88</sup>, dos tercios en 1870 (501.250 niños y 297.654 niñas)<sup>89</sup>, lo que indica, claramente, que el problema de la escolarización no se resumía en su totalidad con la gratuidad de la enseñanza. Joaquín Sama [1840-1895], de la Institución Libre de Enseñanza, propondrá así diez años más tarde (en 1886) que el Estado se haga cargo también de los gastos de vestido y alimentación de los niños de las clases desfavorecidas para intentar potenciar de este modo su escolarización<sup>90</sup>.

En todo caso, si bien había reconducido en octubre de 1901 las disposiciones anteriores en la materia -o sea la gratuidad relativa a los niños cuyos padres, tutores o encargados no puedan pagarla-, convencido ya de que las retribuciones cobradas directamente [por los maestros] son en varias regiones de España una de las causas más decisivas de la falta de asistencia a las Escuelas, el entonces Ministro de Instrucción Pública, el Conde de Romanones establecía en 1910 la gratuidad total de la enseñanza en las escuelas primarias públicas, que con el tiempo habían de transformarse además en escuelas graduadas<sup>91</sup>.

---

<sup>86</sup> Término medio de la cuota anual que satisfacen los alumnos y alumnas de las escuelas públicas en los que los Ayuntamientos no pagan directamente las retribuciones a los maestros y maestras », en Estadística general de primera enseñanza correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880, cuadro nº 66, s.p

<sup>87</sup> Decreto del 5-X-1883 del Ministerio de Fomento, art. 10

<sup>88</sup> R. LLOPIS, Hacia una escuela más humana, p. 192.

<sup>89</sup> Estadística general de Primera enseñanza, correspondiente al quinquenio que terminó en 31 de diciembre de 1870, cuadro nº 19, s.p.

<sup>90</sup> Reforma de nuestra educación primaria con relación a las clases obreras », en Reformas Sociales, t. II, p. 289. Véase también C. ARENAL, La instrucción del pueblo..., pp. 74-77.

<sup>91</sup> Real Decreto, 8-VI-1910, art. 12.

## Conclusión

Progresivamente, la escuela primaria que, de hecho, por ser obligatoria y gratuita, es la escuela del pueblo<sup>92</sup>, había logrado imponerse a (casi) todos (y todas). En un siglo dentro de la historia de España, del liberalismo isabelino a la Segunda República, la Escuela se había transformado profundamente, tanto la institución misma como los discursos relacionados sobre ella. Formaba parte ya integrante del paisaje cultural y social, junto al Ayuntamiento y a la Iglesia. El número de los que habían pasado por la Escuela había aumentado considerablemente, así como las diversas inversiones, económicas y humanas, realizadas a lo largo del período por la colectividad.

Pero sólo bajo la dictadura de Primo de Rivera primero y sobre todo con la Segunda República, adquirirán la Escuela y sus actores un protagonismo real, cuando el Estado se encaraba de hecho con el problema mediante una política coherente y ambiciosa. Y esto en momentos en los que por otra parte se prestaba una atención específica al niño, cuando la paidología se proponía como objeto al niño mismo, en su personalidad y su relación con el mundo a su entorno<sup>93</sup>. La importancia de la Escuela, junto a la Familia, como agentes educadores, ya no era entonces sólo una reivindicación, sino parcialmente una realidad. El tiempo escolar, tiempo de los aprendizajes cognitivos y sociales, se confirmaba como un espacio esencial para la infancia<sup>94</sup>.

## REFERÊNCIAS

ALCÁNTARA GARCÍA, Pedro DE, Teoría y práctica de la educación y la enseñanza, Curso completo de pedagogía expuesto conforme a un método rigurosamente didáctico, Madrid, English y Gras, Editores, t. II, 1879.

ALCUBILLA, Marcelo M., Diccionario de la administración española, Madrid, t. VIII, 1894 (5ª ed.).

---

<sup>92</sup> R. LLOPIS, Hacia una escuela más humana, p. 192.

<sup>93</sup> D. BARNÉS, La Paidología.

<sup>94</sup> Sobre la noción de « tiempo escolar », véase A. VIÑAO FRAGO, « L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire ».



ALSINA, F., Observacions sobre la reglamentació del treball dels noys en tallers y fàbricas. Conferència donada en la Lliga de Catalunya. Vetllada del 27 de febrer de 1892, Barcelona, Impremta la Renaixensa, 1892.

ARENAL, Concepción, La instrucción del pueblo. Memoria premiada con accésit por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas en el concurso ordinario de 1878, Madrid, Tipografía Gutenberg, 1881.

BALAGUER Y OROMÍ, José, El trabajo de los niños. Necesidad de limitarlo. Modificaciones más convenientes en la legislación española, Barcelona, Tip. de la Casa Provincial de Caridad, 1889.

BARNÉS, Domingo, La Paidología, Madrid, Espasa-Calpe (Ciencia y Educación), 1936 (4ª ed).

Bases para una ley sobre trabajo de los niños por Don Urbano González Serrano, Madrid, s. ed., 1887.

BELLO, Luis, Viaje por las escuelas de España, Madrid, Magisterio Español, t. I, 1926.

BOFARULL, Manuel DE, El Código Civil español según la edición oficial anotado y concordado con la legislación y jurisprudencia española y los códigos extranjeros [...], Madrid, Imprenta de Antonio Pérez Dubrull, 1888.

BORDERÍAS, Cristina, « Salarios obreros y presupuestos familiares en la Cataluña obrera, 1856-1920 », en BORRÁS LLOP, José María (ed.), El trabajo infantil en España (1700-1950), Barcelona, Universitat de Barcelona-Icaria Editorial (Història del treball), 2013, pp. 371-407.

BORRÁS LLOP, José María, Actitudes patronales ante la regularización del trabajo infantil en el tránsito del siglo XIX al XX : salarios de subsistencia y economías domésticas , Hispania, vol. 55, nº 190, 1995, pp. 629-644.

BORRÁS LLOP, José María (ed.), Historia de la infancia en la España contemporánea 1834-1936, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996.

BORRÁS LLOP, José María, Zagales, pinches, gamenes... Aproximaciones al trabajo infantil , en BORRÁS LLOP, José María (ed.), Historia de la infancia en la España contemporánea

1834-1936, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales-Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1996, pp. 229-346.

BORRÁS LLOP, José María, « El trabajo infantil en la industria de Barcelona según el censo obrero de 1905 », *Historia Social*, 33, 1999, pp. 25-48.

BORRÁS LLOP, José María, “Antes de nacer sabíamos trabajar”. Absentismo escolar y trabajo infantil en el Madrid rural del primer tercio del siglo XX, *Historia Agraria*, 20, 2000, pp. 169-194.

BORRÁS LLOP, José María, El trabajo infantil en el mundo rural español, 1849-1936. Género, edades y ocupaciones , en MARTÍNEZ CARRIÓN, José Miguel (ed.), *El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX*, Alicante, Universidad de Alicante, 2002, pp. 497-547.

BORRÁS LLOP, José María (ed.), *El trabajo infantil en España (1700-1950)*, Barcelona, Universitat de Barcelona-Icaria Editorial (Història del treball), 2013.

BORRÁS LLOP, José María Las organizaciones obreras y el trabajo infantil, 1855-1936 , en BORRÁS LLOP, José María (ed.), *El trabajo infantil en España (1700-1950)*, Barcelona, Universitat de Barcelona-Icaria Editorial (Història del treball), 2013, pp. 409-450.

CARDERERA, Mariano, *Diccionario de educación y Métodos de enseñanza*, Madrid, Imprenta de A. Vicente, t. II, 1855.

CARDERERA, Mariano, *Principios de Educación y Enseñanza*, Madrid, Imprenta de D. Ramón Campuzano, 1865, (2ª ed.).

Carta al alcalde de Segovia. 4-X-1867 (Archivo Municipal de Segovia, expediente nº 676-2-c).

Carta al alcalde de Huesca. 31-XII-1871 (Archivo Municipal de Huesca, legajo nº 2.322).

CERDÁ, Ildefonso, *Teoría general de la urbanización, y aplicación de sus principios y doctrinas a la reforma y ensanche de Barcelona*, Barcelona, Imprenta Española, t. II, 1867.

Circular del 28 de Octubre de 1877 (Archivo Municipal de Huesca, legajo nº 2.330).

Colección de Reales Decretos, Ordenes y Reglamentos relativos a la Instrucción primaria, elemental y superior desde la publicación de la Ley de 21 de julio de 1838, Madrid, Imprenta de la V. de Perinat y Compañía, a cargo de D.S. Compagni, 1850.

Colección de Reales Órdenes y Órdenes ministeriales relativas a Instrucción pública, Madrid, Joaquín Baquedano, t. I.

Comisión para el estudio de las cuestiones que interesan a la mejora o bienestar de las clases obreras, tanto agrícolas como industriales, y que afectan a las relaciones entre el capital y el trabajo, Real decreto creando dicha Comisión. –Reales órdenes nombrando los individuos que han de constituir la.-Circular a los Gobernadores. –Instrucción referente a las Comisiones provinciales y locales, y a la Información oral y escrita. –Cuestionario, Madrid, Imprenta de José Ducazcal, 1884.

Conclusiones o programa de la Asamblea Nacional de Productores. 18-20 de Febrero de 1899, en Reconstitución y europeización de España. Programa para un partido nacional. Publicarlo el Directorio de la Liga Nacional de Productores, Madrid, Imprenta de San Francisco de Sales, 1900.

Congreso Nacional Pedagógico. Actas de las sesiones celebradas. Discursos pronunciados y Memorias leídas y presentadas a la mesa. Notas, conclusiones y demás documentos referentes a esta asamblea. Publicado por la Sociedad El Fomento de las Artes iniciadora del congreso, Madrid, Librería de D. Gregorio Hernando, 1882.

Constitución política de la monarquía española. Promulgada en Cádiz a 19 de marzo de 1812, Cádiz, Imprenta Real, 1812.

COSTA, Joaquín, Ensayo sobre Fomento de la Educación Popular, manuscrito, letra de Tomás Costa, diciembre de 1871 (Archivo Histórico Provincial de Huesca, fondo Costa, Caja nº 112, carpeta nº 109-33).

Decreto del 5-X-1883 del Ministerio de Fomento, Gaceta de Madrid, 280, 7-X-1883.

Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, 179, 6-VI-1890.

Dictamen preparando un proyecto de ley sobre el trabajo de los niños redactado por el Ilustrísimo Señor Don Amalio Gimeno, Madrid, s. ed., 1891.

DOMÍNGUEZ CABREJAS, María Rosa, Sociedad y educación en Zaragoza durante la Restauración (1874-1902), Zaragoza, Ayuntamiento de Zaragoza, 1989, vol. 1.

DOMINGO Y GINÉS, Cándido, Informe que sobre la cultura intelectual y moral de la clase obrera ha escrito --, Maestro de Escuela pública de Zaragoza e individuo de la Comisión que, en esta provincia, entiende en el estudio de las cuestiones que interesan a la mencionada clase, Zaragoza, Tipografía de Mariano Salas, 1884.

ELEIZEGUI LÓPEZ, José Ignacio, Nociones de Higiene Industrial, Barcelona, Sucesores de Manuel Soler (Manuales Soler 49), s.f. [1912].

El nuevo socialismo o la redención del trabajador [por un obrero], Barcelona, Establecimiento tipográfico editorial de Luis Fiol y Gros, 1870.

Estadística general de primera enseñanza, correspondiente al decenio que terminó en 31 de diciembre de 1880, publicada por la Dirección General de Instrucción Pública, Madrid, Imprenta y Fundición de Manuel Tello, 1883.

Gaceta de Madrid, 1660, 22-VII-1857.

Gaceta de Madrid, 209, 28-VII-1878.

Gaceta de Madrid, 49, 18-II-1881.

GARRIDO, Fernando, La España contemporánea. Sus progresos morales y materiales en el siglo XIX, Barcelona, Est. Tip. Edit. de Salvador Manero, vol. 1, 1865.

GIL NOVALES, Alberto, El problema de la educación popular según una memoria inédita de Costa, Cuadernos Hispanoamericanos, 194, febrero de 1966, Madrid, pp. 259-267.

GIL Y ZÁRATE, Antonio, De la Instrucción pública en España, Madrid, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, t. I, 1855.



GUEREÑA, Jean-Louis, Le Peuple et l'École. La demande populaire d'éducation au XIXe siècle, en AYMES, Jean-René, FELL, Ève-Marie, GUEREÑA, Jean-Louis (eds.), L'enseignement primaire en Espagne et en Amérique latine du XVIIIe siècle à nos jours – Politiques éducatives et Réalités scolaires, Publications de l'Université de Tours, 1986, pp. 83-98.

GUEREÑA, Jean-Louis, La Emancipación. 1871-1873 , en Prensa obrera en Madrid 1855-1936, Madrid, Comunidad de Madrid, 1987, pp. 135-150.

GUEREÑA, Jean-Louis, VIÑAO FRAGO, Antonio, Estadística escolar, Proceso de escolarización y Sistema educativo nacional en España (1750-1850), Barcelona, E.U.B., 1996.

GUEREÑA, Jean-Louis, La educación, ¿“cuestión nacional” después del 98? », Crisol, 2, (1898 : Entre Literatura e Historia), Paris, 1998, pp. 165-177.

GUEREÑA, Jean-Louis, Estado y escuela en España. Los orígenes del Ministerio de Instrucción Pública », en Educadores, 196 (42), Madrid, Octubre-Diciembre de 2000, pp. 333-356.

GUEREÑA, Jean-Louis, voz Educación , en FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier, FUENTES, Juan Francisco (eds.), Diccionario político y social del siglo XIX, 2002, Madrid, Alianza Editorial, pp. 257-263.

GUEREÑA, Jean-Louis, El alfabeto de las buenas maneras. Los manuales de urbanidad en la España contemporánea, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.

GUEREÑA, Jean-Louis, Les écrits autobiographiques comme source pour l'Histoire de l'éducation dans l'Espagne contemporaine , en CHAPUT, Marie-Claude, SICOT, Bernard (eds.), Résistances et exils, 2005, [2006], Nanterre, Publidix, Université de Paris X-Nanterre, (Regards/8), pp. 39-69.

JUDERÍAS, Julián. El problema de la infancia obrera en España, Madrid, Asociación Internacional para la protección legal de los trabajadores, Sección española (48), 1917.

La Emancipación, 18, Madrid, 16-X-1871.

LARGO CABALLERO, Francisco, Mis recuerdos. Cartas a un amigo [1954], Prólogo y notas Enrique De Francisco, México, Ediciones Unidas, S.A., 1976.

Ley, 13-III-1900, Gaceta de Madrid, 73, 14-III-1900.

Ley, 23-VI-1909, Gaceta de Madrid, 176, 25-VI-1909.

Ley de Instrucción Pública, 9-IX-1857, Madrid, Imprenta Nacional, 1859.

LLOPIS, Rodolfo, Hacia una escuela más humana, Madrid, Editorial España, 1934.

MALERBE, Pierre, LOVETT, A., « Problèmes de l'évaluation du prix du coût de la vie en Espagne. I. Le prix du pain depuis le milieu du XIXe siècle », Mélanges de la Casa de Velázquez, Madrid, 1969, t. V, pp. 419-420.

Manual de legislación obrera. Tomo I. Accidentes del trabajo.– Asociación.– Contratos de aprendizaje y de trabajo : Reglamentación del trabajo.– Descanso dominical.– Enseñanza obrera (Educación popular), Madrid, Sobrinos de la Sucesora de M. Minuesa de los Ríos, 1918.

Manual del inspector del trabajo. Práctica del Servicio.– Legislación obrera.– Higiene y seguridad del Trabajo, Madrid, Sobrinos de la Suc. de M. Minuesa de los Ríos, 1918.

MEMBIELA Y SALGADO, Roque, Higiene popular. La cuestión obrera en España, o estado de nuestras clases necesitadas y medios para mejorar su situación, Santiago de Compostela, Jesús L. Alende, 1885.

Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, Estadística escolar de España en 1908 publicada por la Subsecretaría del Ministerio, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1909 (2 vol.).

MONLAU, Pedro Felipe, Elementos de higiene pública, Barcelona, Imprenta de D. Pablo Riera, 1847.

MONROY Y BELMONTE, Rafael, La primera enseñanza obligatoria y gratuita. Memoria premiada con accésit por la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas en el concurso ordinario de 1878, Madrid, Tipografía Gutenberg, 1882.

MORALES, María Luz, Maestría rural, Barcelona, Publicaciones Mundial, coll. La Novela femenina (1), Año I, s.f. [c. 1930].

POCH I GARI, Jaime, Conversa Pedagógica en Tortosa, La Escuela Moderna, 184, Madrid, Julio de 1906, t. XVI, p. 511.

Proyecto de ley sobre el trabajo de la mujer y de los niños remitido por el Excmo. Sr. Ministro de la Gobernación (5 de Octubre de 1899), Madrid, s. ed., 1899.

Proyecto de ley sobre el trabajo de los niños redactado de conformidad con los acuerdos de la comisión, Madrid, s. ed., 1891.

Proyecto de Reglamento para la aplicación de la ley de 13 de Marzo de 1900 acerca del trabajo de las mujeres y de los niños, Madrid, s. ed., 1900.

Real Decreto, 23-II-1883, Gaceta de Madrid, 55, 24-II-1883.

Real Decreto, 26-X-1901, Gaceta de Madrid, 303, 30-X-1901.

Real Decreto, 8-VI-1910, Gaceta de Madrid, 162, 11-VI-1910.

Real Orden, 10-VII-1909, Gaceta de Madrid, 203, 22-VII-1909.

Reformas Sociales. Tomo IV. Información oral y escrita practicada en virtud de la Real Orden de 5 de Diciembre de 1883. Provincias de Alicante, Avila, Badajoz, Burgos y Cáceres. Publicación oficial, Madrid, Imprenta de la Viuda de M. Minuesa de los Ríos, 1892.

Resumen comparativo del número de Escuelas, Maestros, Alumnos matriculados y asistentes y de gastos, correspondientes al período de 1850 a 1908. en Reseña Geográfica y Estadística de España Publicada por la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, Madrid, Imprenta de la Dirección General del Instituto Geográfico y Estadístico, 1914, t. III, pp. 364-365.

RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro, Discurso sobre el fomento de la educación popular, Madrid : Antonio de Sancha, 1774.

RODRÍGUEZ CAMPOMANES, Pedro, Discurso sobre la educación popular de los artesanos y su fomento, Madrid : Antonio de Sancha, 1775-1777.

RUBIO, Federico, Mis maestros y mi educación. Memorias de niñez y juventud. Obra póstuma e inédita, Madrid, Imp. y encuad. de V. Tordesillas, 1912.

RUIZ BERRIO, Julio, La Educación del Pueblo Español en el proyecto de los Ilustrados », en Revista de Educación, nº Extra-1, Madrid, 1988, pp. 179-180.

SÁENZ DÍEZ, Manuel, Memoria premiada por la Real Academia de Ciencias, físicas y naturales en el concurso abierto para el año de 1873, sobre el tema cuyo enunciado es : Estudiar los alimentos que consume la clase labradora y los braceros en algunas de las provincias de España [...], Madrid, Imp. de la Viuda e hijo de E. Aguado, 1878.

SALARICH, Joaquín, Higiene del tejedor o sean medios físicos y morales para evitar las enfermedades y procurar el bienestar de los obreros ocupados en hilar y tejer el algodón, Vich, Imprenta y Librería de Soler Hermanos, 1858.

SALLARES Y PLA, Juan, El trabajo de las mujeres y de los niños. Estudio sobre sus condiciones actuales, Sabadell, Establecimiento tipográfico de A. Vives, 1892.

SANZ Y ESCARTÍN, Eduardo, La Instrucción pública en España , Nuestro Tiempo, 64, Madrid, 25-XI-1905.

SARASÚA GARCÍA, Carmen, El acceso de niños y niñas a los recursos educativos en la España rural del siglo XIX , en MARTÍNEZ CARRIÓN, José Miguel (ed.), El nivel de vida en la España rural, siglos XVIII-XX, Alicante, Universidad de Alicante, 2002, pp. 549-609.

TOLOSA LATOUR, Manuel de, Higiene del trabajo en la segunda infancia. Cartilla premiada en el concurso público de 1887, Madrid, Publicaciones de la Sociedad Española de Higiene, 1887.

UBEDA Y CORREAL, José, El presupuesto de una familia obrera, Madrid, Establecimiento tipográfico de E. Teodoro, 1902.

VILLOTA Y PRESILLA, Isidro DE, El trabajo de los menores de dieciocho años en España, Madrid, Asociación Internacional para la protección legal de los trabajadores, Sección española (8), 1908.

VIÑAO FRAGO, Antonio, Tiempos familiares, tiempos escolares (Trabajo infantil y asistencia escolar en España durante la segunda mitad del siglo XIX y primer tercio del siglo XX) , en GUEREÑA, Jean-Louis (ed.), Famille et Éducation en Espagne et en Amérique Latine, 2002, Tours, Publications de l'Université François Rabelais, Série Études Hispaniques (XV-XVI), pp. 83-97.

VIÑAO FRAGO, Antonio, L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire , en Histoire de l'Éducation, 78, Paris, L'enseignement en Espagne XVIe-XXe siècles , mai 1998, pp. 89-108.

VIÑAO FRAGO, Antonio, Escuela para todos. Educación y modernidad en la España del siglo XX, Madrid, Marcial Pons, 2004.

Voto particular acerca del artículo 1º del proyecto de ley sobre el trabajo de los niños, Madrid, s. ed., 1891.

# EDUCAÇÃO E DIFERENÇA EM TEMPOS DE INCERTEZAS

## IRIS VERENA OLIVEIRA

Doutora em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia, Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, no Departamento de Educação – DEDC XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Gerente da Pró-Reitoria de Ações Afirmativas (UNEB). Integrante dos Grupos de Pesquisa: Formação, Experiência e Linguagem - FEL(UNEB/CNPq); Formação em exercício de professores – FEP (UFBA/CNPq) e Currículo, cultura e diferença (UERJ/CNPq).  
ORCID:0000-0001-7041-3327. E-mail: irisveren@gmail.com

## MARIA JUCILENE LIMA FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, no Departamento de Educação – DEDC XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro da Coordenação Colegiada do Centro Acadêmico de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial (CAECDT/UNEB). Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Educação do Campo: Trabalho, Contra-hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC); e integrante do Grupo de Pesquisa: Formação, Experiência e Linguagem (FEL) ORCID: 0000-0002-0456-3842. E-mail: mjferreira@uneb.br



### **EDUCAÇÃO E DIFERENÇA EM TEMPOS DE INCERTEZAS**

O presente artigo visa a ampliação e socialização do debate acerca das relações entre Educação e Diferença, oportunizando ao/a leitor/a a identificação de aproximações e divergências de interpretação das relações entre esses conceitos nas perspectivas do método materialismo histórico dialético e teorias pós-estruturalistas. Ao tempo em que se propõe a evidenciar o tratamento da diferença na educação, a partir de distintas correntes epistemológicas, o artigo apresenta a irrupção da diferença na sua forma, uma vez que mobiliza vocabulário e proposições balizadas pelos principais teóricos dos paradigmas nas discussões, sem a pretensão de uma unificação da linguagem em seu formato. Finalizamos com a proposição da escuta como exercício de negociação com a diferença.

**Palavras Chaves:** Educação. Diferença. Epistemologia.

### **EDUCATION AND DIFFERENCE IN TIMES OF UNCERTAINTY**

This article aims to broaden and socialize the discussion about the relations between Education and Difference, providing opportunities to the reader identification of approximations and divergences of interpretation of the relations between education and difference in the perspectives of Dialectical Historical Materialism method and Post-Structuralist Theories. At the time when it proposes to highlight the treatment of difference in education, from different epistemological currents, the article presents the irruption of the difference in its form, since it mobilizes vocabulary and propositions balized by the main Paradigms theorists in the discussions, without the pretension of a unification of language in its format. As conclusion, we summarize how each of these currents assumes their reading lens for the construction of knowledge, considering education and difference as analytical categories interpreted within the scope of each scientific field.

**Key-words:** Education. Difference. Epistemology.

### **EDUCACIÓN Y DIFERENCIA EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE**

Este artículo tiene como objetivo ampliar y socializar el debate sobre las relaciones entre la educación y la diferencia, proporcionando oportunidades al lector la identificación de aproximaciones y divergencias de interpretación de las relaciones entre la educación y la diferencia en las perspectivas de método materialismo histórico dialéctico y teorías post-estructuralistas. En el momento en que se propone resaltar el tratamiento de la diferencia en la educación, desde distintas corrientes epistemológicas, el artículo presenta la irrupción de la diferencia en su forma, ya que moviliza el vocabulario y las proposiciones balizadas por los principales los paradigmas teóricos en las discusiones, sin la pretensión de una unificación del lenguaje en su formato. Como conclusión, resumimos cómo cada una de estas corrientes asume su lente de lectura para la construcción del conocimiento, considerando la educación y la diferencia como categorías analíticas interpretadas dentro del ámbito de cada campo científico

**Palabras claves:** Educación. Diferencia. Epistemología.

## EDUCAÇÃO E DIFERENÇA EM TEMPOS DE INCERTEZAS

### Introdução

O artigo propõe olhar para os conceitos de educação e diferença, pensando possibilidades de significação da escola através de paradigmas distintos. O exercício construído a quatro mãos, propõe um movimento de escuta, que não necessariamente conduzirá a consensos. Entendemos que o acesso as discussões possibilitam o que Paulo Freire (2004, p. 130) chamou de “processos de aprendizagem em comunhão com o outro”, algo que defendemos e fazemos ao longo do texto ao apresentar concepções díspares sobre o papel da educação no tratamento da diferença.

Todavia, na atual conjuntura política e social do Brasil se evidencia amplos retrocessos de ação do conservadorismo, de ataques à democracia e ao sistema republicano federativo do país. Desde abril de 2016, quando se iniciou o processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, eleita para o segundo mandato, com mais de 54 milhões de votos, a sociedade brasileira vivencia o fim da Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); aprovação da Emenda Constitucional, n. 95 de 16 de dezembro de 2016 para o congelamento de gastos públicos com despesas primárias do poder executivo, por um período de 20 anos; “[...] nomeação para a Secretaria da Mulher uma deputada que já presidiu a Frente Parlamentar Evangélica e é declaradamente contrária ao direito ao aborto [...]” (QUINALHA, 2016, p. 132), dentre outros aspectos vê-se em processos uma larga restrição aos direitos civis e políticos dos setores mais vulneráveis da sociedade brasileira.

Reconhecer o retrocesso não significa olhar de forma saudosista para as gestões do Partido dos Trabalhadores, uma vez que reconhecemos os limites da sua atuação no enfrentamento de questões estruturantes como o debate sobre o aborto, na perspectiva da saúde pública; as medidas de combate a violência contra a população LGBTI; ou ainda a construção de ações para a diminuição no número de jovens negros assassinados no Brasil. No campo da educação, a normatização curricular atende as demandas dos movimentos negros e indígenas, por políticas identitárias, cujos limites para emergência da diferença são evidenciados ao longo do texto.



Atualmente é perceptível o agravamento da situação pela impossibilidade de diálogo que tem sido acompanhada de tentativas de criminalização dos movimentos sociais, crimes envolvendo militantes e a ataques as universidades e escolas, como pauta do movimento conservador, denominado Escola sem Partido. Vale ressaltar, por exemplo, o destacado do chamado “Kit Gay”, no processo eleitoral para presidência em 2018, com a divulgação de informações falaciosas sobre o Projeto Escola Sem Homofobia, que sequer foi aprovado durante o governo Dilma.

Entendemos que o debate sobre Educação e Diferença é urgente no Brasil, especialmente, entre educadores, tendo em vista os frequentes ataques que apresentam cunho de intolerância religiosa, acusações a professores por realizar “doutrinação marxista” em sala de aula e o entendimento de que combater a homofobia nas escolas incentivaria a homossexualidade de crianças,

O conceito de diferença é apresentado da concepção do materialismo histórico dialético e do pós-estruturalismo. Ao tempo em que se propõe a evidenciar o tratamento da diferença na educação, a partir de distintas correntes epistemológicas, o artigo apresenta a irrupção da diferença na sua forma, uma vez que mobiliza vocabulário e proposições balizadas pelos principais teóricos dos paradigmas nas discussões, sem a pretensão de uma unificação da linguagem em seu formato.

Sendo assim, não buscamos sínteses ou acordos ao apresentar a diferença pela ótica de distintas epistemologias, o texto visa, sobretudo, elencar possibilidade de leitura sobre educação e diferença, ao pensar formas de significar o espaço escolar e as relações que nele se estabelecem reconhecendo suas desigualdades e normatizações.

No tópico “Diferença, cotidiano e trabalho” observamos ao longo das discussões apresentadas que a diferença aparece no materialismo histórico dialético como própria da condição humana e ao mesmo, na perspectiva dialética como prática social. Nesse sentido, desenvolvemos a ideia de que não é possível interpretar a diferença apenas pelas perspectivas do sujeito e nem apenas se ater às informações imediatas da realidade social concreta, mas sair em busca dos processos sociais que evidenciem essencialmente as relações sociais produzidas pelo trabalho e na luta de classe.

Enquanto no tópico “Dobras e brechas: diferença em registro pós-estrutural” articulamos a discussão de um conto ao debate acadêmico sobre diferença no campo do currículo para pensar possibilidade de significação da escola a partir de deslocamentos e contingências que vazam em fluxos de enquadramentos normativos.

## **Diferença, trabalho e cotidiano**

Qualquer preferência por uma ordem possível é acompanhada – geralmente de forma implícita ou inconsciente – pela aversão à ordem inversa possível. [...] (TOMASINI, 2012, p. 112).

A diferença parece ser o princípio da condição de ser humano, pois se assim não for como explicar a existência das especificidades étnico-raciais, culturais e sociais entre nós e as especificidades de outros seres vivos? Como explicar as peculiaridades das formas distintas de ver, interpretar e agir no mundo? Como explicar a existência do outro?

A diferença existe. A partir dessa afirmação, a diferença pode ser definida como um substantivo, um dado concreto no cotidiano da vida das pessoas, das relações sociais existentes. Não há como negá-la do ponto de vista de ser fato concreto. Assim como os três distintos biomas – mata atlântica, cerrado, caatinga – ocupam amplas áreas nas cinco principais regiões do país – sul, sudeste, centro-oeste, norte e nordeste – caracterizando diferenças ambientais, paisagísticas e protegendo grande diversidade de flora e fauna em cada um dos biomas, também a diferença entre pessoas, é visível, é própria da realidade social.

A diferença entre pessoas, coisas, lugares, contextos, tempos e espaços, homem e natureza, o homem e outros seres vivos (mamíferos, por exemplo) é a expressão viva, real de que pertencemos a uma categoria que nos iguala, nos identifica como gênero humano, não pressupõe posições hierárquicas ou de privilégios para alguns em detrimento de outros, de favoritismo de uns sobre os outros. Partimos do princípio de que o ser humano é para si potencial de criação, de experiência, inventividade e inovação, de formas de leituras e de agir no mundo, movimentando-se *pari passu* em duas dimensões: social e *idiosincrática*.

O ser humano carrega em si a condição de antecipar, pelo pensamento, a sua ação – essa condição *lhe* é peculiar porque o difere das outras espécies animais existentes, porque



isso o caracteriza como sujeito da história, constituído e constituinte dos processos históricos produzidos na história da humanidade. Nesse sentido coadunamos com a afirmação de Duarte (2013, p. 111) “a relação entre o indivíduo e o gênero humano sempre se realizam no interior das relações sociais concretas e históricas, nas quais cada ser humano está inserido.”

A partir desse entendimento, a diferença também pode ser entendida como virtude singular do ser humano, bem como é produzida pelas vivências sociais concretas e sua historicidade. A diferença é uma construção social, contextualizada no espaço-tempo de sua produção. Ou seja, de uma perspectiva dialética, estamos apontando dimensões distintas para a compreensão do conceito de diferença entre nós (como já afirmados – idiossincrática e social).

Ao considerarmos a diferença como produção social histórica faz-se necessário pautarmos algumas circunstâncias sob as quais essa produção se dá, trata-se das relações objetivas que se ancoram na atividade do trabalho e nas interações, valores e atitudes resultantes dessa relação, pois:

Na atividade do trabalho, da qual decorre a construção de toda a materialidade necessária à reprodução da vida cotidiana dos seres humanos, essa relação entre subjetividade e objetividade se coloca em termos do caráter teleológico do trabalho; ou seja, trata-se de uma atividade guiada por um objetivo estabelecido pela consciência, a qual dirige a ação transformadora. Disso resulta, porém, uma realidade que possui uma dinâmica objetiva, que passa a ser comandada pelo conjunto da prática social, e não pela consciência do indivíduo. (DUARTE, 2013, p. 114).

O trabalho interpretado na perspectiva ontológica do ser social, é uma totalidade que envolve as distintas dimensões do ser humano: suas atividades nas relações com outrem, com a natureza, com suas proposições teleológicas, com a subjetividade e com a práxis social. (FERREIRA, 2015). Pressupõe, portanto, processos formativos indispensáveis à construção continuada do ser social, ou seja, diz respeito à promoção do “humano-genérico” – aquele que se constitui como síntese das relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; aquele que se constitui como expressão de coletividade, humanidade e “consciência de nós”.

Segundo a perspectiva ontológica sobre o trabalho,

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1983, p. 150)

No entanto, a forma como historicamente a divisão social do trabalho foi produzida e ainda é, destorce esta concepção de trabalho e o efeito de promoção do homem-genérico acima descrito. Trata-se da perspectiva de trabalho no sistema social capitalista. E, sob esta lógica de modo de produção, a qual tem como fim último o acúmulo de riqueza pela exploração da força humana de trabalho, a diferença é marcadamente tratada por preconceitos e discriminação. (HELLER, 1989).

Dessa maneira, o potencial criador do trabalho que assume uma posição teleológica a serviço do capital produz alternativas de satisfação de suas necessidades, de modo que subsistência, produção e reprodução da vida passam, no âmbito do capital, a produzir alternativas, que são dimensionadas em si mesmas, no plano da individualidade do sujeito e não para si, na perspectiva da coletividade, da priorização do bem comum entre as pessoas. As pessoas são tratadas como clientes ou consumidores e não como sujeitos da história e de classes específicas.

Na medida em que a força humana de trabalho é expropriada do/a trabalhador/a e ao passo em que esse sujeito está submetido à realização de atividades parceladas, que ele desconhece o fim do labor que realiza, que ele está alheio ao conjunto dos procedimentos correspondentes ao produto, fruto do seu trabalho – os processos que antes, na perspectiva ontológica do trabalho se caracterizavam formativos e promotores dos processos de humanização do ser social passam a corroborar com valores de interesse do próprio sistema em vigor.

Compartilhamos, então, do seguinte pensamento:

O sistema de metabolismo social do capital nasceu como resultado da divisão social que operou a subordinação estrutural do trabalho ao capital. Não sendo consequência de nenhuma determinação ontológica inalterável, esse sistema de metabolismo social é, segundo Mészáros, o resultado de um processo historicamente constituído, em que prevalece a divisão social hierárquica que

subsume o trabalho ao capital. Os seres sociais tornaram-se mediados entre si e combinados dentro de uma totalidade social estruturada, mediante um sistema de produção e intercâmbio estabelecido. (ANTUNES, 2009, p. 21).

Nesse sentido, o trabalho se constitui como uma das circunstâncias sob as quais a diferença é produzida na prática social, pois está diretamente relacionado às condições materiais sob as quais o trabalho se dá e aos processos de consciência do indivíduo aí produzidos. Dessa perspectiva a diferença é considerada como uma doença, como uma anormalidade, uma fraqueza ou fragilidade da pessoa que não consegue se adequar à padronização da vida social, aos modelos do que é considerado, bom, belo, aceitável, normal.

Assim inferimos que, no campo das relações sociais e a forma como o sistema capitalista se apropriou da força humana de trabalho coloca as questões de diferença como problema, indiferença, estranheza, alheia ao padrão de vida social e linguagens privilegiadas socialmente. No dizer de Tomasini (2012, p. 114): “Tudo e todos que não se encaixam no padrão social estabelecido são diferenciados. Não há limite para os rótulos: o pobre, o defeituoso, o louco, o ridículo, o velho etc.”

Mais uma vez afirmamos que se por um lado, na lógica do sistema social capitalista avança-se rapidamente para a negação de valores que consideram a vida e sua produção na perspectiva da comunidade e bem estar comum, por outro se amplia a ideia de que o indivíduo se basta, iludindo-se de que tudo o que precisa estar ao alcance da mão.

Vale ressaltar que:

O dinheiro tem um valor abstrato e, por isso, detém o poder de encobrir todas as demais relações existentes nas mercadorias. Os seres humanos transformam-se em meros serviçais do capital; na verdade, eles se tornam mediadores entre o dinheiro e os objetos a serem comprados. (BOGO, 2008, p. 13).

Em um sistema de produção como esse, a educação é organizada e controlada para reforçar “o sistema de ‘internalização’[da lógica de funcionamento e valores do capital] com todas as suas dimensões visíveis e ocultas [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47). Trata-se da internalização pelo indivíduo de naturalizar sua condição de explorado, de desprestígio social, de renegado a situações de vida e de trabalho sub-humano. É próprio do sistema hegemônico de produção, que

a educação assuma pura e simplesmente “o quadro de valores que legitimam os interesses dominantes.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Nesse sentido, faz-se pertinente destacar que a prerrogativa dos processos educativos formais e a vida cotidiana são da negação da diferença como dimensão humana, diferença como potencial criativo da humanidade. Tal como a definimos no terceiro parágrafo do início dessa seção, é uma característica própria do gênero humano. Mas de acordo com a lógica de interesses do capital, a diferença é uma anormalidade, irregularidade e, portanto, os sujeitos fora do padrão e da norma são excluídos socialmente, tem sua participação social negada porque nesse sistema não há uma expectativa de que a diferença floresça, desponte como possibilidade concreta de uma outra forma de viver, sentir, trabalhar e participar da vida social na sua inteireza e de acordo com suas condições, que não devem ser classificadas como melhor ou pior do que outras, apenas diferente.

Nas relações sociais comuns e próprias do âmbito do sistema capitalista de produção, a diferença seja ela marcada pela cor da pele, condição financeira, por uma deficiência física ou mental, pela opção sexual, pela opção religiosa, dentre outras – é estigmatizada. E isso faz com que as pessoas que não se enquadrem no padrão social estabelecido tenham sua identidade social reduzida, insignificante do ponto de vista da normalidade.

As pessoas constroem a sua própria imagem também pelas referências e interações que vivenciam na vida cotidiana. Assim,

É no ciclo cotidiano de enfrentamento das restrições à sua aceitação social que o indivíduo constrói sua história. O fracasso e/ou o sucesso em seguir as normas sociais têm um efeito direto sobre sua integridade psicológica. A questão de ser fiel a elas não depende só da boa vontade, mas também de sua condição. Os valores que compõem a identidade de uma sociedade vão influenciar todas as relações entre os indivíduos, relações que se estabelecem em todo o cotidiano. [...] (TOMASINI, 2012, p. 118).

Segundo Agnes Heller,

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual



e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais ‘insubstancial’ que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (HELLER, 1989, p. 17).

Partindo da compreensão de que o cotidiano se caracteriza pela imersão do homem em valores e práticas, pensamento e ação imediatos, rotineiros, comuns, aparentes, mas que dialeticamente também está imerso em possibilidades de transcender o cotidiano de se mobilizar na perspectiva das potencialidades do homem-genérico, coadunamos com a prerrogativa de que a diferença enfrenta e disputa espaços sociais, os sujeitos estigmatizados como pobres, velhos, negros, índios, ciganos, surdos, cegos ou com outra característica de qualquer ordem têm lutado e reivindicado o acesso e participação aos bens culturais e sociais produzidos e próprios da ação e história humana.

Ainda segundo Mészáros (2008, p. 47), parafraseando Paracelso, afirma: “A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice”, então nunca deixamos de aprender – importa para a nossa compreensão de processos educativos e sociais indagar sobre a serviço de quem estão estes processos? E qual a intencionalidade dos processos de formação e de aprendizagens? E, sobretudo, como as questões de diferença se apresentam nesses processos?

Em síntese, fazemos nossas as seguintes afirmações:

A perda da capacidade de perceber a diferença, tanto para questioná-la quanto para aceita-las, ela representa a crescente incapacidade de estabelecer referências de identidade – estas necessitam da percepção das diferenças contrárias. E a perda ou erosão das referências de identidade, como a de classe, afeta profundamente as possibilidades de avançar em direção à emancipação humana. (BOGO, 2008, p.13).

Isso significa dizer que na sociedade estruturada sobre a égide da divisão de classes sociais a disputa de poder é irremediável, pois é a partir da correlação de forças que se constrói possibilidade de processos educativos na contramão da lógica do capital mediados pela história. Por isso também iniciamos nossas reflexões elegendo como epígrafe do texto o alerta de que no âmbito das relações sociais estabelecidas entre nós até aqui o mais comum é a preferência por uma ordem social em detrimento de outras possibilidades organizativas – “Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizada de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente.” (MÉSZÁROS, 2008, p. 47).

Sendo assim, compreendemos que na perspectiva do materialismo histórico dialético a diferença é pensada a partir da exploração da força de trabalho e disputada socialmente no cotidiano, o que nos permite pensar a educação na contramão da lógica capitalista. Por outro caminho, as teorias pós-estruturais tratam a diferença em si, desvinculada de metanarrativas.

### **Dobras e brechas: diferença em registro pós-estrutural**

Tudo ia mudar estudando na Henrique. André tava todo confiante, certo de que havia estourado a boa. Sabendo que todo mundo respeita sua futura escola porque os moleques de lá são neuróticos, sonhava em ser neurótico também, aproveitar que toda semana tinha porrada contra o bonde lá da Getúlio e fazer seu nome. Da região, a única escola que batia de frente com a Getúlio no porradeiro era a Henrique. A briga é parte de uma rivalidade que atravessa gerações, que hoje em dia ninguém é capaz de explicar como começou e muito menos prever como vai terminar, confronto que carrega uma série de histórias cabulosas que são contadas sem hora marcada pelas ruas de Bangu. (MARTINS, 2018, p. 45-46).

No conto “Primeiro dia”, Geovani Martins relata as expectativas de André, frente ao início do ano letivo em uma nova escola. Com quase doze anos, André tinha finalizado o Ensino Fundamental I e seguia para o sexto ano, com muitos planos para próximos anos de estudo. O planejamento de sua atuação que lhe deixou insone, na véspera do primeiro dia de aula, não previa “ter estojo, sentar na frente, responder as perguntas dos professores” (MARTINS, 2018, p. 47), o que seriam “péssimas ideias pra quem pretende ser respeitado na escola.” (MARTINS, 2018, p. 47)



As expectativas do personagem do conto de Geovani Martins indicam para significações do espaço escolar distintas daquelas que costumamos ver nos textos de teoria curricular, nas leis e diretrizes voltadas para a política de currículo, direcionada para escolas de educação básica. O fragmento destoa das pretensões de formar o cidadão crítico, promover a educação emancipatória e também não diz respeito as competências e habilidades que deveria ser “adquiridas” na escola.

O trecho do conto será acionado nesse tópico do texto, como um indício da alteridade que não tem sido obliterada nas salas de aula, ao tempo em que conduzirá a apresentação das relações entre educação e diferença, na perspectiva pós-estrutural, com destaque para o debate no campo do currículo.

As preocupações do personagem André sinalizam para possibilidades de erupção da diferença na escola, a despeito dos movimentos de normatização que encontram ecos nos corredores escolares, fortalecidos por políticas curriculares que insistem na padronização através de documentos nomeados que reivindicam o “nacional” e o “comum”, sem disfarçar seu intuito universalista. André significa o espaço escolar a partir das contendas entre garotos do bairro e atribui grande importância a sua performance nos primeiros dias de aula. Seus interesses fogem do lugar comum que associa a escola a possibilidade de “ser alguém na vida”. Naquele contexto, interessava ser respeitado pelos garotos mais velhos, defender a escola, “ele sonhava em ser neurótico também”.

A escola que aparece pela ótica de André, ora não se assemelha aquela apresentada nos documentos curriculares que insistem na mesmidade, ora apresenta os contornos do que se pretende combater. A política curricular significa a escola como espaço de ordenamentos, organizações, sequenciações, enquadramento e disciplina. (PARAÍSO, 2010) Coaduna com esse posicionamento, a valorização do conceito de identidade nos documentos curriculares. A contraposição as ações universalistas assumem o tom identitário, que denuncia desigualdades e celebra a diversidade. Por esse viés, identidade aparece pela redução ao comum, fugindo a multiplicidade como diferenciação, repetição, transgressão e improviso.

Mesmo quando consideramos identidades como “multifacetadas, fluidas, cambiantes” (MACEDO, 2014, p. 90) como denúncia à escola moderna, reeditamos o discurso universalista pela contraposição e complementação, ao acrescentar perspectivas díspares. Nessa perspectiva a identidade nomeia, outrifica e, portanto, produz “o fechamento dos sistemas de significação” (MACEDO, 2014, p. 94) produzindo o que conhecemos como diversidade.

No debate proposto pela lente da diversidade interessam os diferentes, cujas condições distintas são marcadas por categorias fixas, em uma acepção que estabelece diferenças entre indivíduos. Na lente pós-estrutural Deleuze trata a diferença em si, como “diferenciar-se em si da coisa”, como “multiplicidade substantiva”. (DELEUZE, 1988) Nesse sentido, “(...) a diferença é comportar-se em relação a algo que não tem semelhante ou equivalente. A diferença é o que vem primeiro; é o motor da criação; é a possibilidade de no meio, no espaço-entre, começar a brotar hastes de rizoma” (PARAÍSO, 2010, p. 592)

Marlucy Paraíso (2010, p. 602), a partir de Deleuze, aponta a potencialidade de pensar a “diferença em si”, fugindo a perspectiva da “diferença entre” que toma o diferente como referência, num movimento de “diferença sem o outro”. Nessa mesma direção Burbules (2003, p. 178) afirma:

Esses três discursos sobre a diferença representam tanto uma crítica teórica de qualquer visão categorial da diferença quanto uma crítica política da versão liberal do pluralismo que enfatiza a compreensão e a tolerância (sim, e ‘diálogo’) entre as diferenças – mas diferenças que são dadas, definidas dentro dos limites que não prestam atenção suficiente às dimensões contestadas, instáveis e cambiantes da diferença à medida que as pessoas as vivem e representam. Esses discursos, de formas diferentes, embora relacionadas entre si, discutem formas de diferenças não assimiladas – diferenças que resistem à categorização ou comparação em termos do semelhante.

Ao acionar categorias estabelecidas, a partir de marcadores como raça, por exemplo, as possibilidades de existência, de luta e atuação são circunscritas no que foi estabelecido como “lugar de fala da mulher negra”, num discurso com uma proposição que visa empoderar e atua dentro dos limites que aparentemente rompem. Na perspectiva apontado por Burbules o paternalismo da tolerância e a passividade das proposições de diálogo impossibilitam rasuras, traduções que poderia vazar na diferença, que não cabe em categorias mensuráveis.

Na escola de André, o personagem do conto de Geovani Martins, o recreio, esperado como um grande momento se aproxima,

O último tempo antes do recreio foi de francês, André não entendeu nada. Não conseguia parar de olhar pra monocelha do professor, além de não se interessar nem um pouco pela língua. Queria mesmo era estudar inglês, porque

todo mundo diz que dá dinheiro, e também por conta dos videogames. Sabia que, se aprendesse a língua que falavam os personagens dos jogos preferidos da rapaziada, seria convocado por todo mundo pra jogar junto. (MARTINS, 2018, p. 47).

Para aqueles(as) que acreditam que “só o conteúdo salva”, talvez nem tudo esteja perdido. Quem sabe o interesse do André pelo vídeo game possibilite que este passe a significar a escola como um espaço que lhe possibilite “ser alguém na vida”? O conto que finaliza com o jovem repetindo três vezes, no banheiro da escola, a frase: “Loura do Banheiro”, talvez não nos conduza a pensar em um final feliz. Seguindo por outra trilha, poderíamos atentar para a forma como os jovens se referem ao espaço escolar, em meio aos gritos de leis, diretrizes, bases e parâmetros. Em algumas frestas as falas juvenis apontam para um cotidiano mais complexo e com espaços para diferença.

Em pesquisas realizadas no Espírito Santo, os(as) pesquisadores(as) perguntaram a estudantes da 8ª série “Quais as coisas que você detesta na escola?” e obtiveram as seguintes respostas:

Não poder usar boné. Bagunça. Recreio. Não poder namorar. Não poder beijar na boca. Depreciação do prédio. Brincadeira fora de hora. Quadra sem cobertura descente. Não poder usar celular. Brigas. Merenda. Coordenadores. Ir para a coordenação. Professora de educação de educação física. Arroz-doce. Chamar os pais na escola. Ser obrigado a fazer fila e cantar o hino. Não poder sair mais cedo quando o professor não vem. Ter que usar o uniforme. Gente feia e pobre. Alunos do morro. Alunos e professores evangélicos. Ouvir pregação e lição de moral na sala de aula. (FERRAÇO E NUNES, 2013, p. 83).

As respostas estudantis fogem a “cordialidade” brasileira apontando para a necessidade de tratamento de questões que corriqueiramente aparecem ofuscadas na celebração da diversidade, no discurso da tolerância e tratamento superficial das situações históricas associadas a falta de equidade no Brasil. Nesse sentido, ao pensar a educação e diferença,

Não se trata apenas de suplementar um currículo padronizado com exemplos representativos de outros pontos de vista. Não se trata apenas de introduzir ou mostrar elementos de outras culturas, frequentemente fora de contexto, por seu sabor exótico ou por seu colorido. Esse tipo de diversificação do currículo pode ser benéfica, ou não, dependendo do modo como é feita. (BURBULES, 2003, p. 178).

O movimento de diversificação curricular mencionado por Burbules, remete ao tratamento da pluralidade cultural nos Parâmetros Curriculares Nacionais, depois disso em 2003 foi sancionada a Lei 10.369/03 , seguida da 11.645/08 . Nesse mesmo caminho foram aprovadas as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” e as “Diretrizes Curriculares para Educação Escolar Quilombola”. Na disputa pelo protagonismo de narrativas nos livros didáticos, o conceito de identidade produziu a nomeação como estancamento do fluxo de cultura como produção de sentidos, num movimento que tenta expulsar o incontornável, em nome de projetos de reconhecimento relacionados as populações negras, indígenas e quilombolas. (APPADURAI, 2001). Tratar educação e diferença em lente pós-estrutural é entender que

O compromisso da política educacional com o público – e se quisermos, com a escola pública – é, antes de tudo, um compromisso com o próprio processo de diferenciação, com as singularidades indomáveis que podem emergir. (MACEDO e RANNIERY, 2018, p. 751-752)

O compromisso com a diferenciação que reivindicam Macedo e Ranniery envolve pensar educação na contingência, proporcionando deslocamentos que levam a novas articulações. Uma atuação que pode insurgir nas brechas, a despeito e a partir da insistência do comum que tenta expulsar o incontornável. Ao considerarmos que “cada instância normativa é acompanhada de perto pelo seu próprio fracasso” (BUTLER, 2017, p. 22) entendemos que os movimentos de negociação com a diferença surgem nas brechas, calcadas em compreensões distintas do espaço escolar.

Nessas frestas é possível vislumbrar possibilidades de significação da escola como espaço de sociabilidade, encontros, desencontros e conflitos, como campo em que insurge a alteridade, que coloca o projeto de igualdade no campo da impossibilidade, uma vez que a insistência na diversidade nos leva a “diluição do sujeito no mesmo” (MACEDO, 2001, p. 99) Ao defender esse posicionamento é possível ouvir a interpelação “Mas a escola não tem que ensinar?” respondida por Elizabeth Macedo, da seguinte forma,

O compromisso da política educacional com o público – e se quisermos, com a escola pública – é, antes de tudo, um compromisso com o próprio processo de diferenciação, com as singularidades indomáveis que podem



emergir. (MACEDO e RANNIERY, 2018, p. 751-752) (...) para uma teoria curricular comprometida com a educação, só interessa o conhecimento como ausência porque é essa ausência que nos permite a experiência de estar com o outro. (...) Mais radicalmente, o que quero é teoria curricular (e educacional) que torne abjeta a lógica da propriedade que permite ao sujeito adquirir conteúdos que o farão alguém (melhor ou pior dependendo de quem define o currículo). (MACEDO, 2017, p. 541)

Ao pensar a escola como espaço que não tem a pretensão formar um cidadão crítico, de possibilitar acesso ao conhecimento poderoso (YOUNG, 2007) ou de transformar um “ninguém” em “alguém na vida” é possível ver potência na ansiedade de André, na noite insone, antes do primeiro dia de aula “imaginando sua vida nova nas escola dos grandes”, deixando pra trás o seu passado de aluno “repetente na escola primária”. A importância que a instituição escolar tinha na sua vida era tão grande que além de lhe tirar o sono, permitia sonhar com suas condições no futuro próximo.

Estava decidido que entraria na primeira briga pra defender a escola, e lutaria com tanto amor a camisa, que cairia no gosto dos moleques mais velhos. Não que gostasse de brigas ou tivesse alguma habilidade especial com socos e chutes; até então havia sido medíocre nos confrontos envolvendo moleques da sua idade, mas não tinha outro jeito, carregava a certeza de que só assim receberia o respeito de que precisava. (MARTINS, 2018, p. 46)

A fala de André atribuí grande importância ao espaço escolar. Importância tamanha que ele é capaz de enfrentar sua falta de habilidade para as brigas e seu pavor pela “Loura do Banheiro”. A escola é o espaço em que ele espera conquistar o respeito dos mais velhos e, quiçá, aprender inglês pra jogar videogame. Se o impensável pelo viés das políticas curriculares conduziu André a escola - com tamanha ansiedade - resta saber se o cotidiano possibilitará o acesso à educação como exercício de negociação com a diferença, em suas fugas, vazamentos e ambivalência. Como André, estamos diante do espelho a chamar pela “Loura do Banheiro” com as seguintes opções em aberto: “fugir o mais rápido possível”, “ficar maluco com a presença da menina” e “ser abduzido pra dentro do espelho”. (MARTINS, 2018, p. 48)

## Diferença em educação

Atualmente no Brasil o discurso social que autoriza a eliminação do outro tem ganhado força nas redes sociais e potencializado os índices de violência. Casos de feminicídio e homofobia crescem vertiginosamente. No campo virtual cria-se uma ambiência que desqualifica o discurso das minorias e autoriza agressões e ameaças. Diante do contexto delicado vivenciado no Brasil entendemos que tratar da diferença é imprescindível.

Em 14 de março de 2018, movimentos sociais em todo o país deram visibilidade ao assassinato da vereadora Marielle Franco e seu motorista Anderson Gomes, um ano depois, a polícia ainda não forneceu informações explícitas sobre as motivações e mentores do crime. Um ano depois, os brasileiros acompanharam as notícias sobre o ataque a uma escola em Suzano, interior de São Paulo, que tirou a vida de dez pessoas. As investigações dos casos citados apontam para discursos de legitimação do ódio em que a discordância é materializada em ações com intuito de extirpar o outro.

Diante desse contexto, defendemos ao longo do texto distintas compreensões da relação entre educação e diferença pelas lentes do materialismo histórico dialético e do pós-estruturalismo. Ao tratar os conceitos a partir do trabalho como perspectiva ontológica do ser social e da abertura de sistemas de significação, exercitamos ao longo do texto possibilidades de acesso a outras formas de organização do pensamento.

Para o materialismo histórico o marcador classe explica a existência da diferença, expressa como desigualdade, frente a exploração da força de trabalho, no capitalismo. Assim, a escola seria o espaço de produção de contra narrativas, de formação de consciência frente a um contexto de exploração, possibilitando a construção de caminhos para alterar essa realidade.

Aparentemente, a abordagem pós-estrutural apresenta uma perspectiva mais pessimista, uma vez que reconhece a impossibilidade de operar forma dos movimentos normativos, tão presentes no contexto escolar e baseando os projetos de reconhecimento a partir da política identitária. Entretanto, a produtividade da norma aparece em sua iterabilidade, cuja repetição não acontece da mesma forma, possibilitando vazamentos, brechas e espaços para o imponderável. Isso permite que o fluxo de significações sobre o papel da escola, por exemplo, apresente possibilidade impensadas e, por isso mesmo potentes.

Nosso intuito na construção desse artigo não foi o estabelecimento do consenso, uma vez que a centralidade do marcador classe, na abordagem materialista apresenta impossibilita



o diálogo com os pós-estruturalistas que fogem as metanarrativas e desacreditam nas transformações estruturais conduzidas pelo sujeito de forma revolucionária. Além disso, a centralidade das discussões na diferença em si, se contrapõe aos esforços de emancipação relacionados as políticas identitárias.

Por sua vez, os materialistas refutam as análises oriundas puramente da perspectiva do sujeito – é a prática social e as relações que aí se estabelecem o elemento fundante sob o qual a diferença, por exemplo, é tratada – Tanto do ponto de vista da sua importância, reconhecimento e valor para a construção de uma vida social justa e digna, quanto do entendimento de que em outros contextos históricos, tal como atualmente ocorre, em larga medida, essa mesma prática social toma a diferença com preconceito e discriminação.

Assim, o texto se propõe a possibilidade de apresentar posicionamentos lastreados em epistemologias distintas visando romper o círculo acadêmico, no qual falamos apenas para os nossos pares, aqueles que compartilham as mesmas referências. Ao mesmo tempo em que criticamos a dificuldade de escuta, nas redes sociais, por exemplo, sem identificar as nossas práticas que envolvem a construção de bolhas de isolamento nas redes acadêmicas e virtuais. Se o intuito é fugir da saudação a diferença, que desconsidera os condicionamentos históricos e sociais e que nos coloca em lugares diferentes, construímos ao longo do texto um espaço para a escuta, algo bastante caro no contexto em que estamos inseridas.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

APPADURAI, A. La modernidade desbordada: dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.

BOGO, Ademar. Identidade e luta de classe. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, R. L. e MOREIRA, A. F. B. (Orgs) Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

- BUTLER, J. Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- DELEUZE, G. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DUARTE, Newton. A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3.ed. ver. Campinas. SP: Autores Associados, 2013.
- FERRAÇO, C. E; NUNES, K. R. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticantes. In: FERRAÇO, C. E; CARVALHO, J. M. (Orgs) Currículos, Pesquisas, Conhecimentos e Produção de Subjetividades. Petrópolis: DP&A/ Vitória: NUPEC/UFES, 2013.
- FERREIRA, Maria Jucilene Lima. Docência na escola do campo e formação de educadores: Qual o lugar do trabalho coletivo? Tese de Doutorado. Brasília: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. 2015, 235p.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 38ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- HELLER, Agnes. O cotidiano e a história. Tradução COUTINHO, C. N. e KONDER, L. 3. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- MACEDO, E. Currículo, cultura e diferença. In: LOPES, A. C., ALBA, Alicia. Diálogos curriculares entre Brasil e México. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.
- MACEDO, E. e RANNIERY, T. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018.
- MACEDO, E. Mas a escola não tem que ensinar? Currículo sem Fronteiras, v. 17, n. 3, p. 539-554, set./dez. 2017.
- MARTINS, G. O sol na cabeça. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- MÉSZÁROS, Istvan. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- PARAÍSO, M. A. Diferença no currículo. Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 140, p. 587-604, 2010.

QUINALHA, Renan. “Em nome de Deus e da família”: Um golpe contra a diversidade. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs). Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 131 – 138 (Coleção Tinta Vermelha).

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. (Orgs). Um olhar sobre a diferença: Interação, trabalho e cidadania. 12. Ed. Campinas - SP: Papirus 2012, p. 111 - 134

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educação e Sociedade, v. 28, n. 101, pp. 1287-1302, 2007.

# A INVENÇÃO DO OUTRO: O “CAMPO” EM PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

**THIAGO RANNIERY**

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integra o Laboratório Núcleo de Estudos Curriculares – LaNec/ UFRJ e o Grupo Currículo e Diferença da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. ORCID: 0000-0003-4399-2663. E-mail: t.ranniery@gmail.com

**RENATA TELHA FERREIRA DE OLIVEIRA**

Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Integra o Laboratório Núcleo de Estudos Curriculares – LaNec/ UFRJ. Professora de História da Rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro. ORCID: 0000-0002-9385-5109. E-mail: renatatelha@gmail.com



### **A INVENÇÃO DO OUTRO: “campo” em pesquisas sobre livros didáticos de história**

Este artigo tem por objetivo discutir como pesquisas com/sobre livros didáticos de História participam da disputa por significação de “campo”, cujo processo de fabricação está marcado por elementos da cidadania, do desenvolvimento, do progresso e do binômio inclusão/exclusão. Argumentamos que isto ocorre porque tais pesquisas educacionais, fazendo-se luta política com o fim de assegurar direitos para as “populações do campo”, acabam por acessar mecanismos discursivos de produção do “Outro”, alterizado, a partir do qual funciona a matriz de pensamento constituída nas malhas de poder da modernidade/colonialidade. Assim, ainda que a disputa por ressignificação do “campo” seja o de desmontar o binário campo/cidade e, portanto, escapar daqueles sentidos que o alocaram em condição de subalternidade, paradoxalmente, partilha-se das mesmas estratégias que o produzem como lugar de falta, de passividade, de disputa por terras, de conflitos e mortes. Isto é, parte-se do mesmo recurso de fabulação de categorias que, em posições hierarquicamente distintas, fazem-se contingencialmente dicotômicas, conflitantes, excludentes. De modo ambivalente, desta repetição emerge outro binário – rural/campo –, que caracterizará os argumentos de parte dos trabalhos analisados. Afim de sobrepujarem-se às ideias de urbanização e industrialização que marcariam o “campo” como outro da “cidade”, os textos analisados parecem assentir da lógica em que o “campo” é outro, cuja identidade precisa ser elaborada, reafirmada e defendida, o que tornaria potente a reivindicação por direitos sociais como, por exemplo, acesso à terra e educação, ou mesmo à vida. Acessar o recurso da cidadania, via políticas de identidade, por meio dos discursos educacionais, produziriam como efeito, então, reconhecimento do Estado e, portanto, garantias através dos textos legais. Entretanto, parece-nos que, a despeito de tais projetos emancipatórios para as “populações camponesas”, as possibilidades de sentidos de “campo” permanecem restritas quando os modos de produzir inteligibilidade da luta política da pesquisa em educação ainda constituem-se segundo uma ontologia moderna e colonial, que acabam por simplificar e tornar homogêneas categorias, trajetórias e temporalidades.

**Palavras-Chave:** Currículo. Livro Didático de História. Modernidade. Colonialidade.

### **THE INVENTION OF OTHERS: the “field” in research on textbooks of History**

This article aims to discuss how research with/on History textbooks dispute the meaning of “country”, whose fabrication process is marked by elements of citizenship, development, progress and the binomial inclusion/exclusion. We argue that this is because such research, by making a political struggle to secure rights for the “rural populations”, accesses discursive mechanisms of production of the “Other,” in which the matrix of thought functions in the power meshes of the modernity/coloniality. Although the dispute over the re-signification of the “country” is by dismantling the binary city/rural and, therefore, escaping from those senses that allocated it in the condition of subalternity, paradoxically, it shares the same strategies that produce it as a place of failure, passivity, land disputes, conflicts and deaths. It starts from the same resource of construction of categories that, in hierarchically distinct positions, are made contingently dichotomous, conflicting, excluding. In an ambivalent way, from this repetition emerges another binary – rural/country-, which will characterize the arguments of part of the works analyzed. In order to overcome the ideas of urbanization and industrialization, the texts analyzed seem to be based on the logic in which the “country” is an Other, whose identity must be elaborated, reaffirmed and defended, which would make the claim for social rights potent. access to land and education, or even life. It seems to us that the possibilities of senses of “country” remain restricted when the modes of producing intelligibility of the political struggle of education research still constitute a modern and colonial ontology that simplify and homogenize categories, trajectories and temporalities.

**Key-words:** Curriculum, textbook of History, field, modernity / coloniality.

### **LA INVENCIÓN DEL OUTRO: el “campo” em investigaciones sobre libros didácticos de Historia**

Este texto tiene por objetivo discutir cómo las investigaciones con / sobre libros didácticos de Historia disputan significación de “campo”, cuyo proceso de fabricación está marcado por elementos de la ciudadanía, del desarrollo, del progreso y del binomio inclusión / exclusión. Argumentamos que esto ocurre porque tales investigaciones, haciéndose lucha política con el fin de asegurar derechos para las “poblaciones del campo”, acceden a mecanismos discursivos de producción del “Otro”, en el que funciona la matriz de pensamiento constituida en las mallas de poder modernidad / colonialidad. Aunque la disputa por resignificación del “campo” sea por desmontar el binario campo / ciudad y, por lo tanto, escapar de aquellos sentidos que lo asignaron en condición de subalternidad, paradójicamente, se comparte las mismas estrategias que lo producen como lugar de falta, pasividad, de disputa por tierras, de conflictos y muertes. Se parte del mismo recurso de fabricación de categorías que, en posiciones jerárquicamente distintas, se hacen contingentemente dicotómicas, conflictivas, excluyentes. De modo ambivalente, de esta repetición emerge otro binario - rural / campo -, que caracterizará los argumentos de parte de los trabajos analizados. En cuanto a las ideas de urbanización e industrialización, los textos analizados parecen compartir de la lógica en que el “campo” es otro, cuya identidad necesita ser elaborada, reafirmada y defendida, lo que haría potente la reivindicación por derechos sociales como, por ejemplo, acceso a la tierra y educación, o incluso a la vida. Nos parece que las posibilidades de sentidos de “campo” permanecen restringidas cuando los modos de producir inteligibilidad de la lucha política de la investigación en educación todavía se constituyen según una ontología moderna y colonial, que simplifica y homogeneiza categorías, trayectorias y temporalidades.

**Palabras claves:** Currículo. Libro didáctico de Historia. Campo. Modernidad/ colonialidad.



## A INVENÇÃO DO OUTRO: O “CAMPO” EM PESQUISAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA

### Com quantas mortes no peito se faz a seriedade, senhor cidadão?<sup>1</sup>

A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais ‘o povo quer isto ou aquilo’, diz-se ‘a cidadania quer’. Cidadania virou gente. (CARVALHO, 2017, p.13).

A epígrafe traz as palavras do historiador José Murilo de Carvalho (2017) e, talvez, com algum exagero, enuncia a importância que os debates sobre cidadania e a defesa de sua garantia adquiriram no espaço público após o fim da ditadura civil-militar, em 1985 – inclusive, adjetivando a Constituição de 1988. Entretanto, essa “cidadania-gente” parece ter se mostrado caprichosa e com personalidade complexa. Participação política, liberdade e igualdade, basilares para a realização plena desta cidadania de acordo com Carvalho (2017), compreendeu-se poder coexistirem sem a efetivação completa de todos os seus elementos. Nas palavras do historiador, “é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível” (CARVALHO, 2017, p.15); mas que segue sendo perseguido a realizar-se na efetivação de direitos políticos, civis e sociais. Nesse sentido, ressaltam-se os vínculos entre os discursos educacionais – também os produzidos pelas pesquisas da área – e a cidadania, enquanto projeto a concretizar-se, constituindo ideias como as que estão presentes em Carvalho (2017, p.17), ou seja, de que a educação é “pré-requisito para expansão de outros direitos” e “a ausência de uma população educada tem sido um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política”. No percurso deste texto, esses nexos configuram o lastro de fundo da discussão que iremos travar, pois, em nosso entender, o vínculo entre educação e cidadania contribui não apenas para o apagamento de diferenças, mas a sua conversão em um outro alterizado.

Retomamos o questionamento já posto por Anhorn e Costa (2011, p.128) para dele partir: “afinal, a emergência tanto da escola pública como da disciplina escolar história, não se insere em uma pauta mais ampla de construção e consolidação dos Estados Nacionais em pleno regime moderno de historicidade?”, isto é, dá-se numa concepção de “tempo aberto ao futuro e levado

---

<sup>1</sup> Referência à música Senhor Cidadão, de Tom Zé.

pelo progresso” (HARTOG, 2017, p.19). Tanto a escola quanto a disciplina história passam a contribuir para a consolidação destes Estados nacionais na medida em que a elas são atribuídos papéis como, por exemplo, o de fortalecimento de vínculos identitários nacionais e/ou de lealdade ao Estado. Da produção do sentimento de pertencimento ao Estado nacional e da pretensa conformação aos seus códigos, emergiriam como efeito cidadãos e cidadãos. Como assegura Macedo (2017, p. 546), a ideia de cidadania tanto sanciona o discurso da educação como um projeto de formação de identidade, quanto, como seu corolário, “se apresenta como o passaporte para toda e qualquer intervenção educativa” (MACEDO, 2017, p.546).

Não seria, pois, esse discurso do desenvolvimento de identidades, para pensar com Escobar (2007), um efeito ecoante da forte a crença colonial do país que ainda não se tornou? Do “gigante que não acordou” e, portanto, não conheceu as benesses do progresso que lhe fora prometida ou de imaginação parnasiana de vocação para um futuro de grandeza de um país impávido e colossal? Não seria também um modo de reiterar jogo distintivo da condição de quem é ou não cidadão – ou de quem, por meio da escolarização, tornar-se-á –, entre civilização e atraso tão típico da modernidade? Ou, mais provocativamente, pensando com Lugones (2014), de produzir distinções entre humanos e não-humanos? Sem naturalizar o termo modernidade, cabe dialogar com Escobar (2003), quando destaca a formação dos Estados nacionais e os processos que desencadeiam com relação, por exemplo, à organização da vida social. Ou seja,

[...] A modernidade introduz uma ordem baseada nos constructos da razão, do indivíduo, do conhecimento especializado e dos mecanismos administrativos ligados ao Estado. Ordem e razão são vistos como fundamentos para a igualdade e a liberdade, possibilitando assim a linguagem do direito. (ESCOBAR, 2003, p.56)

Ao pensar o Estado, que se constitui e se atualiza numa lógica de modernidade/colonialidade (Escobar, 2003; Grosfoguel, 2008), e que, portanto, encena a ficção da racionalidade, da passagem entre natureza e cultura, acessar a cidadania faria cumprir garantias da superação da condição de subalternidade? Tal questão, podemos cotejá-la com a seguinte fala de Ailton Krenak (2018), em recente entrevista, ao abordar a complexa relação entre o Estado, as legislações vigentes no período da ditadura civil-militar e os movimentos indígenas, formados e fortalecidos naquele período, no exílio. Em suas palavras, “até para conquistar esse status o pobre tem que ir fundo, tem que ralar na mais desolada condição de cidadão para se erguer como um sem-terra” (KRENAK, 2018, p.17). Sendo cidadania um signo de intensas disputas, Tom Zé, cuja letra figura como título desta introdução, nos oferece um lampejo de sentido: amarga, cuja seriedade (ou legitimidade)



– marcada pelos textos legais, por exemplo – é constituída pelas mortes no peito de quem não adquire a chancela da cidadania. Na briga eterna do mundo burocrático do reconhecimento estatal, a normatividade fere os que “[...] rondam o arame / das cercas / alumiados pela fogueira / dos acampamentos. / Eles rondam o muro das leis [...]” (TIERRA, 1996). As cercas – e não há, como insistiremos, metáfora, aqui – estabelecem a distinção entre quem é ou não é “cidadão”.

Seguindo a mesma lógica usada por Butler (2018) para pensar o “povo”, desse mesmo movimento deriva a produção de quem seja capaz de qualificar como cidadão ou cidadã e dos que vão defender a cidadania para grupos possivelmente em condição de exclusão de direitos sociais. A cidadania para todos, portanto, não abdicaria da relação inclusão/exclusão uma vez que “ainda estamos fazendo suposições implícitas sobre quem está incluído [...] o que Chantal Mouffe e Ernesto Laclau descreveram [...] como a exclusão constitutiva” (BUTLER, 2018, p.10). Assim, pensando também como Macedo (2017, p.541) que “a inclusão com a estratégia perversa da exclusão: ela visa a excluir a própria possibilidade da exclusão”, podemos outra vez citar Tierra (1996) para pensarmos a relação ambivalente dos lados da cerca: “[...] O sonho vale uma vida? / Não sei. Mas aprendi / da escassa vida que gastei:/ a morte não sonha. / A vida vale tão pouco/ do lado de fora da cerca/ A terra vale um sonho?/ A terra vale infinitas/ reservas de crueldade,/ do lado de dentro da cerca [...]” (TIERRA, 1996). Como apostar nas cercas pode produzir vida? Não é possível simplesmente rejeitá-las. Talvez seja preciso apostar na vida para nos movimentarmos por elas ou desconstruí-las, ainda que contingencialmente.

## **Percurso de uma pesquisa sobre pesquisas com livros didáticos de História**

Todo esse preâmbulo nos permite situar a questão sobre a qual esse texto se debruça: a invenção do campo em pesquisas sobre livros didáticos de História como a invenção de “um outro alterizado”, cujo processo de fabricação está marcado por elementos da cidadania, do desenvolvimento, do progresso e do binômio inclusão/exclusão. De fato, no Brasil, no início do século XX, os livros didáticos correspondiam a apenas dois terços dos livros publicados (CHOPPIN, 2004). Entretanto, com o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e, posteriormente, o PNLD-Campo, o livro didático ganhou notoriedade em políticas públicas que incentivam sua produção e distribuição às escolas públicas do país, onde foram gastos, por exemplo, cerca de 1,3 bilhão de reais em 2017, segundo dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – cifras que desde o início dos anos 2000 tem constituído cerca de 60% da produção de todo faturamento da indústria livresca no país (Silva, 2012). Desde então, segundo Cassiano (2017), o governo brasileiro tornou-se o maior comprador de livros didáticos do mundo, atraindo a atenção de empresas estrangeiras para o mercado brasileiro de comercialização de material didático, como o grupo espanhol Santillana, que adquiriu a Editora Moderna, e o grupo franco-

espanhol Anaya-Hachete Livre, que passou a controlar 51% das ações da Escala Educacional (SILVA, 2012). Não é de se estranhar que tenha havido alargamento do interesse acadêmico em acompanhar a atuação do PNLD e, também por isso, avolumam-se trabalhos e artigos sobre os seus mais diferentes aspectos. Sua complexidade se amplifica quando consideramos as condições que viabilizam a elaboração, produção, circulação, distribuição e uso desses livros.

Porém, vamos, neste texto, acrescentar outra camada a essa discussão, entendendo que as pesquisas sobre e com livros didáticos de História também participam discursivamente desse embate de sentidos. Nesse deslocamento, desejamos explorar como o “campo” aparece nas próprias pesquisas com/sobre livros didáticos de História. Esse questionamento funcionou como disparador para realizar um movimento de zigue-zaguear entre o espaço de nossa pesquisa e outras já foram realizada, possibilitando-nos desconfiar, estranhar, inventar, negociar sentidos, como sugerem Dagmar Meyer e Marlucy Paraíso (2013). Pensando a tarefa da crítica, fazendo ecoar Stengers (2018), buscamos desacelerar o raciocínio sobre temas que parecem caros ao projeto de cidadania sancionado pela educação de modo a colocar as categorias conceituais com que operamos em suspenso, como é o caso da pesquisa com livros didáticos de História.

Sem a pretensão de fazer uma cartografia total, não nos acompanhou a preocupação em efetuar um mapeamento que esgotasse as pesquisas da área ou alcançasse algum tipo abordagem totalizante sobre a temática desenvolvida. Interessa-nos, aqui, caracterizar como as pesquisas cuja temática central seja o “campo” em livros didáticos de história vem também “inventando o campo”. Nesse sentido, os quatro trabalhos de pesquisa que abordaremos foram acessados pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando como referência os anos de 1996 a 2017. O mapeamento foi realizado, utilizando a combinação das seguintes palavras-chave - livro didático, história e campo - e, obteve como resultado as dissertações de Negri (2017), Vieira (2013) e Carmo (2015) e a tese de Chaves (2015)<sup>2</sup>. E, sabemos que poderá parecer repetitivo, mas nossa conversa com esses textos objetiva suspeitar das categorias que nos constituem enquanto pesquisadores em educação. E, assim, trata-se de “jogar para o alto aquela segurança e conforto presentes dentro da ontologia disponível” (BUTLER, 2013, p.172) que tais categorias conformam.

---

<sup>2</sup> Tendo apenas estes trabalhos, como resultado, leva-nos a ponderar que a relação foi pouco explorada como tema na área de Educação. É importante destacar, todavia, que, devido não só a imprecisão, mas à liberdade que os/as pesquisadores/as têm de escolherem as palavras-chave que irão identificar seus textos, a quantidade de trabalhos, que ao menos tangencie este tema, pode ser maior.



Nosso argumento, deste modo, se espalha em algumas ponderações relacionadas sobre como quatro pesquisas realizadas na área da Educação sobre o “campo” em livros didáticos de História trazem o movimento de um campo discursivo educacional que alude às políticas de identidade, acionando a marca contingencialmente homogeneizadora e hegemônica de estado-nação, para reconhecimento da condição de cidadania e, assim, fazer funcionar a linguagem de acesso à direito. Além disso, contribuem para fixarem sentidos de “campo”, uma vez que restringem “campo” às discussões que dicotomizam e, logo, hierarquizam categorias combinadas como campo/cidade e campo/rural. Tais pesquisas são, ainda, atravessadas, como que por efeito, pelos projetos emancipatórios para as populações do campo por meio da educação – “postura salvacionista que sobrevive com força na educação, subscrevendo que nunca as vidas, que insiste em descrever como abjetas, outras, diferentes, seja lá que nome for, serão parte da realidade” (RANNIERY, 2018, p.3).

### **Atualização de binários na disputa pela cidadania**

Da tese de Chaves (2015) emergem sentidos de “campo” que, inicialmente, parecem caracterizar a Educação e a escola do campo enquanto política de Estado e que, posteriormente, agrega-se ao debate das políticas de identidade e, assim, passa a ser pensada amalgamando-se a argumentos em favor do reconhecimento da “identidade camponesa”. Na construção desse argumento, destaca-se uma abordagem histórica e linear – posto que opta pela análise de uma série cronológica de textos legais – que teria como marco a década de 1920, quando são aprovados projetos políticos específicos para evitar o êxodo rural e tornar possível a fixação das “populações do campo”, que migravam para as cidades atraídas pela industrialização e urbanização iniciados no século XIX. Com projetos pedagógicos específicos para estes grupos, com programas e métodos voltados às necessidades dessas populações, a educação, sob tal ponto de vista, fora defendida como o instrumento do progresso capaz, não apenas de manter a mão de obra no campo, como de mudar as condições materiais de suas populações. Tais iniciativas, no entendimento de Chaves (2015, p.56), idealizam que “pela educação o camponês tomaria consciência de suas origens e, como consequência, transformaria seu presente em prosperidade”.

O movimento migratório do “campo” para a cidade ao longo das décadas de 1930 a 1950, ganha ainda mais destaque. E, com isso, dá-se enfoque ao processo de industrialização e sua relação com as políticas públicas educacionais – como as do governo de Getúlio Vargas, a partir de 1937, quando se volta para a concepção de escola rural, com a criação da Sociedade Brasileira de Educação Rural, sob o foco de “expansão do ensino e preservação da arte e folclore rurais”, “sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (LEITE, 2002, p. 30-31 apud CHAVES, 2015, p.58) e de transformar o camponês brasileiro em um fazendeiro aos moldes estadunidense,

“mediante eficaz e intensivo programa educativo de base” (LEITE, 2002, p.33 apud CHAVES, 2015, p.58) após a Segunda Guerra Mundial. Sem deixar de mencionar a municipalização das escolas rurais após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 4.024/61 e a substituição das professoras normalistas por técnicos durante o período da ditadura civil-militar (1964-1985), recoloca a atenção na industrialização e na urbanização como entraves ao estabelecimento de um projeto educacional efetivo para o “campo”, demarcando como exceção aquele realizado por Paulo Freire e aqueles advindos do fortalecimento de movimentos sociais rurais da década de 1970, e consolidados politicamente após a abertura, na década de 1990 – período marcado por pressões para substituir o conceito de educação rural por educação do campo. A partir desse período, o termo “rural” passa a ser identificado pelos movimentos sociais com a lógica mercadológica do agronegócio, o que tornaria impossível de caracterizar a realidade de quem vive “no campo” e “do campo” sem concentrar renda ou lucro. Esta iniciativa de construção da contraposição entre “rural” e “campo” interessa-nos, pois aponta para um projeto de sujeito a ser construído por meio da educação – o camponês – a partir do qual será reconhecido como parte integrante da nação.

“Campo” também está largamente associado a uma identidade marcada pelo trabalho, incluindo, assim, camponeses, quilombolas, as nações indígenas e os diversos tipos de trabalhadores assalariados. A escola, específica para o “campesinato”, deve, então, cooperar para a construção de uma consciência de pertencimento a um determinado espaço físico e social. Ou seja, a construção de tal identidade via educação deve servir para produzir conhecimentos significativos para o cotidiano camponês, reiterando a ideia de “campo” como “lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (SOUZA, 2008, apud CHAVES, 2015, p.62). Embora a aposta de Chaves (2015) seja numa desejável ruptura “com a visão homogeneizadora do espaço do campo destinado ao fracasso e reservado ao latifúndio ou ao esquecimento” (CHAVES, 2015, p.62), o texto parece reverberar esses mesmos sentidos, uma vez que tem como estratégia argumentativa centralizar a discussão de constituição das escolas do campo no processo migratório dos camponeses para as cidades urbanizadas, reiterando a lógica da modernidade/colonialidade. Outra marca que corrobora com nossa posição, é a passividade como marcador do “campo” e de suas populações em relação às decisões econômicas e políticas sempre exteriores a ele – situação que só tem alteração, conforme o texto, a partir da década de 90 – tom que, talvez, tenha sido dado devido à opção de construção do texto centralizando a atenção em datas e textos legais.

Já a dissertação de Negri (2017) procurou apresentar os discursos que circulam sobre o “campo” em coleções didáticas do Programa Nacional do Livro Didático - Campo 2016 (PNLD-Campo), destinadas ao primeiro segmento do Ensino Fundamental, através da análise de imagens sobre as “populações do campo” – ribeirinhos, caçaras, pescadores artesanais, etc. Em seu texto



introdutório, relata sua experiência como docente em uma comunidade de pescadores, fazendo emergir a dificuldade de lidar com os livros didáticos que não se adequavam à realidade local da ilha onde lecionava e enuncia: “não sabíamos que comunidades tradicionais de pescadores pertenciam ao campo. Assim, ao ingressarmos no Mestrado Profissional nos aprofundamos nessa temática, constatando que lecionamos numa escola do e no campo” (NEGRI, 2017, p.10). A potência deste relato remete-nos à multiplicidade de discursos que circulam nos mais diversos espaços sociais e que disputam o poder de significação sobre o “campo”. A constatação de Negri desvela-nos a dispersão do significado de “campo” já sinalizada em Chaves (2015), dando-se, não em seu local de trabalho, junto à comunidade de pescadores. Também não se deu em algum tipo de inserção em movimento social ligado aos moradores locais onde a escola se situava. Diferente, por exemplo, de Chaves (2015), que vincula sua pesquisa às memórias afetivas de sua criação (CHAVES, 2015, p.1), em Negri (2017), deu-se em outro espaço; na universidade, por meio de um curso de pós-graduação em Educação onde travou contato com uma série de autores e legislações que subscrevem o que se deve entender por “campo”, “educação do e no campo”, “povos do campo”.

Essa disputa por significação também aparece em outros momentos: quando se apresenta um apanhado de leis, resoluções e pareceres e, ao mesmo tempo, se problematiza a substituição de “rural” por “campo” para caracterização de projetos educacionais. A tentativa de distinção entre “rural” e “campo” traz disputas ao enfatizar como o “campo” deve ser significado:

[...] Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural. A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações. (CALDART, 2004, p. 13 apud NEGRI, 2017, p.13).

Assim, tenta-se demarcar o suposto fracasso das políticas educacionais de integração das “populações do campo” à nação – sob o termo educação rural – cujo efeito seria o não reconhecimento de suas identidades visto a manutenção da desvalorização de seu modo de pensar, de viver e, em especial, das formas de trabalho, dada a prevalência de um modelo educacional associado ao capitalismo.

Em nosso argumento, o mecanismo moderno e colonial de produção do “Outro” é acessado, mais uma vez, por meio da configuração do binário rural/campo, no qual a produção da identidade camponesa parece conflitar com outras formas de estar no “campo”, como o agronegócio. E

deste enfrentamento, agrega-se ao discurso a defesa à educação “no e do campo” como meio de garantia de direitos sociais para as “populações do campo”, corroborando, como corolário, o signo do atraso contra o qual se busca criticar. A aposta na construção do binômio campo/rural parece reeditar as disputas entre rural/urbano ou campo/cidade. O rural, quando associado ao agronegócio, já não cabe completamente como lugar do atraso visto à integração com novas tecnologias e ao mercado internacional. Todavia, essa significação não teria mudado para os “povos do campo”, cujas condições materiais não teriam se alterado e continuariam a povoar o imaginário social como atrasados, graças ao fracasso das políticas educacionais em promover sua emancipação em relação à exploração econômica e a exclusão social ou a reconhecer seus modos de vida num movimento de inclusão de suas identidades à plena condição cidadã.

A pesquisa de Vieira (2013), por sua vez, objetivou verificar em documentos oficiais e livros didáticos do PNDL-Campo 2013 se e como foram apropriados conceitos e temáticas, produzidos pela Educação do Campo, pelos movimentos sociais e de pesquisas acadêmicas. Mais uma vez o binômio rural versus campo faz-se presente marcando a arena de oposição política entre agendas estatais e dos movimentos sociais. O termo rural é usado para qualificar as propostas do Estado para a educação, datadas do início do século XX; enquanto “campo” qualifica a perspectiva dos movimentos sociais para a educação desde a sua organização na década de 1990. A pesquisa situa-se na trajetória da autora enquanto moradora de uma cidade agrícola, professora em escolas do campo, inclusive atuante como professora e coordenadora de escola em assentamentos do MST e também de sua trajetória acadêmica. Vieira (2013) dedica-se, de fato, a pensar a Educação do Campo enquanto produção conceitual e teórica do MST. Por isso, opta por realizar uma contextualização histórica, apontando o caminho em que este movimento social se constituiu e construiu suas pautas de luta e inseri-lo na temporalidade de longa duração, na qual se instala a questão agrária no Brasil e episódios como a Guerra de Canudos e a Guerra do Contestado, ocorridas no final do século XIX, início do século XX. Portanto, o MST não seria o movimento social precursor, mas engendrado pelas disputas de terra.

No esforço de tecer o fio da história de ocupação desigual da terra no Brasil, o texto de Vieira (2013, p.21) apresenta algumas inconsistências historiográficas que marcam frases como, por exemplo, “nossa história de povo brasileiro explorado, desde a colonização “país marcado pela concentração de terras desde a colonização, que data do ano de 1500”, “os Portugueses aqui chegaram [...], impondo as leis e vontades políticas da Monarquia portuguesa. Os europeus invadiram o território, expropriando a população indígena que aqui habitava”, que simplificam a história política, social e econômica do país e cria equivocadamente dicotomia sobre a constituição social brasileira, resumindo-nos entre nós (povo explorado) e eles (portugueses). Ao abordar a



Lei de Terras de 1850 apropria-se da versão historiográfica filiada ao denominado paradigma paulista<sup>3</sup>. Sobre isso, Vieira escreve,

Para Martins (2010), diferentemente do que ocorreu na colonização norte-americana, em que a lei permitia a ocupação da terra sem ônus, o Brasil ‘inventou uma fórmula de coerção sobre o trabalho do homem livre’: a terra se tornou cativa, escrava. Desta forma, o ‘cativo da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje.’ (p. 10). Ela não pode ser ocupada livremente, pois a terra é propriedade de alguém, ou do Estado, criando-se assim as condições geradoras de um modelo excludente.

Baseada na obra *O cativo da terra*, de José de Souza Martins (2010), que compreende a Lei de Terras como meio de assegurar os interesses dos grandes proprietários, tornando a terra cativa e fora de acesso aos imigrantes que viriam substituir os escravos na transição para a mão de obra livre, deixa de considerar produção historiográfica<sup>4</sup> que aborda uma série de polêmicas envolvendo o texto legal: como a necessidade de comprovação da posse das terras devolutas por parte do Estado; o fato de que a lei assegurou, pelo mesmo princípio de comprovação de posse, o direito à terra por posseiros, fundamentando o usucapião; fomentou a prática da grilagem. E, mesmo, o modo como homens livres pobres fizeram uso desta lei para reivindicar a posse de suas terras. Deste modo, associa linearmente à lei a precariedade de políticas públicas destinadas as populações rurais:

Desta forma, o “cativo da terra é a matriz estrutural e histórica da sociedade que somos hoje” (p. 10). Ela não pode ser ocupada livremente, pois a terra é propriedade de alguém, ou do Estado, criando-se assim as condições geradoras de um modelo excludente. Em consequência, as populações rurais foram condenadas ao esquecimento pelas políticas públicas durante décadas, originando graves problemas no campo como a precariedade da escolarização oferecida às crianças e jovens da população rural (VIEIRA, 2015, p 21-22).

---

<sup>3</sup> Ver: MOTTA, Márcia (1998, 2001); FERREIRA, Renata (2009).

<sup>4</sup> Ver: MOTTA, Márcia (1998, 2001, 2004, 2006).

Trago o texto da autora até aqui porque, ao discorrer sobre o tema, produz alguns sentidos de “campo” como: lugar de conflito, de exploração, lócus do poder econômico, da concentração de renda capitalista e de esquecimento do governo – todos sentidos que a própria Vieira (2013), Chaves (2015) e Negri (2017) atribuem ao paradigma rural, a ser substituído pelo paradigma do campo. A opção pela construção da narrativa deste modo parece ter como objetivo evidenciar o MST e demais movimentos sociais como protagonistas de mudanças de rumos nessa longa duração de disputas de terra. Mas ao fazê-lo cria uma temporalidade única que, paradoxalmente, não agrega a multiplicidade dos grupos sociais identificados como “populações do campo”, por exemplo, indígenas, quilombolas, pescadores, caiçaras, ribeirinhos e outros.

Assim, coloca em cena uma única perspectiva possível dessa história camponesa – se assim podemos tratar – que também se confunde com a história da educação. Sobre a inclinação à educação como pauta política de reivindicação do MST – seja ela formal ou informal –, Vieira (2013) escreve,

Embora organizações como esta não tenham surgido com o objetivo de resolver o problema da educação no Brasil, ao longo do tempo esta passou a ser também bandeira de luta. A organização do movimento logo se deu conta da importância da educação no processo da luta pela terra, pois para a organização crescer e atingir a dimensão que se almejava era preciso não só entender o contexto político, mas dominar também a linguagem escrita, o que conduziu a uma ênfase na educação de crianças, jovens e adultos. (VIEIRA, 2013, p.25)

Tal colocação lembra-nos Spivak (2010) quando trata da impossibilidade de fala do subalterno, posto que somente pode falar quando acessa às condições que o colonizador lhe coloca, não fala por si, só pode falar apenas enquanto subalterno. Neste sentido, questiono-me sobre o limite em que os discursos educacionais podem reiterar a produção de diferenças. Assim como Chaves (2015) e Negri (2017), Vieira (2013) apresenta sua perspectiva das políticas públicas educacionais direcionadas ao “campo”. Detendo-se ao “ruralismo pedagógico”, também discutido por Chaves (2015), ao caracterizar a introdução da educação rural na Constituição de 1934, atribui o incentivo à escolarização das populações rurais como estratégia de retardamento das migrações para os centros urbanos e o esvaziamento da mão de obra no campo. E afirma que “no seu interior os objetivos reais eram tirar o agricultor da marginalidade, da ignorância, transformar o Jeca Tatu em um assalariado preparado para o mundo industrial” (VIEIRA, 2013, p.30). “Campo” e “rural” mais uma vez aparecem alocados em posições inconciliáveis, já que para Vieira (2013) o currículo para as escolas rurais incorporava os princípios de desenvolvimento



social e econômico urbano industrial, que estariam manifestos no Plano de Ensino Rural de 1954 e instituiriam um currículo que serviria de instrumento de reprodução de valores capitalistas, uma vez que funcionariam como “instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importador” (RIBEIRO, 2012, p. 297 apud Vieira, 2013, p.32).

Aproximando-se, então, das décadas de 1970 e 1980, Vieira (2013) situa o MST como a oposição ao discurso desenvolvimentista, cuja luta também abrange a educação em vista de sua defesa por uma educação do campo. Para reforçar seu argumento, faz a seguinte citação de Caldart (2004), que nos parece elucidativa da vinculação estreita entre o discurso educacional e a produção de significados para o “campo”:

A materialidade de origem da Educação do Campo projeta / constrói uma determinada totalidade de relações que lhes são constitutivas. Antes (ou junto) de uma concepção de educação ela é uma concepção de campo: porque, neste caso, como pensamos o campo pensamos a educação; se pensarmos o campo como latifúndio não temos como pensar a Educação do Campo; se pensarmos a reforma Agrária como uma política social ou compensatória apenas, não vamos pensar em um sistema público de ensino. (CALDART, 2004, p.22 apud VIEIRA, 2013, p.33)

Nesse sentido, o “campo” estaria amalgamado tanto a concepções educativas como a projetos de desenvolvimento – seja ele identificado como “educação rural”, seja ele identificado como “educação do campo”. Em detrimento de um projeto de desenvolvimento do agronegócio, que representaria o status quo, o ideal de desenvolvimento do campo que habitaria as escolas projetaria o interesse dos camponeses; pois “no campo do grande latifundiário gradativamente deixaram e deixam de existir sujeitos, substituídos no trabalho mecanizado, é no campo da agricultura camponesa que se encontram e fazem sentido as escolas do campo, em toda a sua diversidade”. (VIEIRA, 2013, 34). Assim, o desenvolvimento do campo, pensando segundo o anseio camponês, demandaria a Reforma Agrária como única possibilidade de efetivação de um projeto educacional válido para os povos do campo.

Ao imputar a originalidade do conceito de Educação do Campo ao MST repetidas vezes, Vieira (2013) proporciona-nos um deslocamento para pensar a Educação do campo como estratégia política utilizada por esses grupos para se fazerem ouvir quanto à sua principal demanda: a Reforma Agrária. Ainda que consideremos a manutenção de tudo aquilo que nos possibilitaria

imaginar as “culturas camponesas”, sem a posse da terra parte significativa de suas práticas e seu modo de vida estaria sob ameaça posto seu elo inerente. Como a educação se constitui de ideais como formação cidadã, desenvolvimento social e projeto de nação – ou seja, mobiliza todo um conjunto de princípios que interessam ao Estado – adentrar a este campo discursivo configura uma estratégia assertiva para reconduzir o enfrentamento por terra.

Diferente de Chaves (2015), Negri (2017) e Vieira (2013), a pesquisa de Carmo (2015) dedica-se a pensar o espaço rural e suas representações no livro didático, sem que o rural esteja associado ao paradigma da educação rural, mas enquanto espaço não-estático e de transformação em comparação com as representações das cidades. De igual modo, atenta-se para o “campo” não apenas enquanto construção teórica atribuída aos movimentos sociais, mas também onde se situam os principais embates por reforma agrária, os conflitos pela posse da terra em cujo passado e presente de enfrentamentos se constrói a identidade camponesa. Seu olhar para os livros didáticos tem por interesse perceber se o rural captado privilegia a perspectiva da educação do campo, que demanda o reconhecimento de uma identidade defendida como diferenciada, ou se aponta para sua heterogeneidade de formas e transformações que sofre.

Desse modo, em Carmo (2015), “campo” e “espaço rural” são concebidos como distintos não porque se opõem, mas por estarem associados a diferentes matrizes teóricas, presumindo “o campo como espaço de cultura, cotidiano, economia diferenciados dos centros urbanos, permitindo inferir a existência de uma identidade camponesa; e o rural plural, transformado e em constante transformação” (CARMO, 2015, p.20). Assim, propõe problematizar a construção de representações do espaço rural, ponderando aspectos como: as diferenças climáticas e diversidade cultural de um país com dimensões continentais como o Brasil, bem como o fato de não haver critérios específicos para categorizar uma área como urbana, tomando como possibilidade avaliar o nível de interferência humana sobre o meio. Como crítica, infere que o “campo” é comumente tratado como espaço isolado e, portanto, propõe que deva ser analisado pela relação que estabelece com pessoas, considerando a divisão social e territorial do trabalho e a interdependência com outros espaços.

No esforço de construir uma significação para o “campo” priorizando o sentido de espaço dinâmico que se constitui em relações, privilegia a perspectiva de que a partir da maior interação do “campo” com os centros urbanos, em vez de tender à superação pela urbanização, haveria uma reformulação econômica no que tange às atividades, que passariam a abarcar as diferentes transformações ocorridas nos diferentes espaços rurais agregando outras funções como, por exemplo, a preservação do meio ambiente, o turismo, o lazer, a preservação do patrimônio cultural. A relação entre “campo” e “cidade”, em vez de ser marcada pela superação ou por



oposição, produziria outra ruralidade. O binômio campo/cidade é pensado pelos geógrafos com quem Carmo (2015) constrói seu texto enquanto um mito produzido pela sociologia rural, tal como a concepção de que o campo seria suprimido pelas cidades industrializadas. Podemos ir além.

Acreditamos que a construção do binômio campo/cidade não se restringiu à sociologia rural, marcando o pensamento social e econômico brasileiro nas décadas de 1950 e 1960. E, tampouco, é exclusividade brasileira ponderações sobre o tema em suas implicações econômicas, políticas e culturais. O crítico literário inglês Raymond Williams (1989), por exemplo, já mostrara em seu estudo, intitulado *O campo e a cidade na História e na Literatura*, como os dois termos foram ganhando outros sentidos em diferentes momentos e lugares:

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a ideia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar do barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar do atraso, ignorância e imitação. O contraste entre campo e cidade como formas de vida fundamentais, remonta à Antiguidade Clássica. (WILLIAMS, 1989, p.11)

A isto poderíamos acrescentar: não seria uma marca da colonialidade em funcionamento? A invenção do “campo” como Outro da cidade não seria um suporte discursivo para a temporalidade de uma narrativa histórica que aponta para o progresso? Segundo Carmo (2015), os livros didáticos analisados por ele também não privilegiariam a transformação do “campo” e a emergência de novas ruralidades, mas seriam predominantes quatro representações: o espaço destinado à prática agrícola; espaço onde predominam indivíduos em condição de miséria ou subalternos a outros grupos sociais; lugar de predomínio econômico e político dos grandes proprietários rurais; espaço marcado por conflitos sociais, cabendo questionar: estas representações do “campo” estariam associadas a algum tipo de tradição que se consolidou na historiografia didática? Teria relação com as referências na historiografia acadêmica utilizadas pelos autores dos livros? Com relação a preocupação de Carmo (2015) quanto à adequação dos livros às demandas estabelecidas pela Educação do campo, conclui que não atenta para a dita realidade diferenciada dos alunos do “campo”, e tampouco aproxima-se das expectativas do Movimento de Educação do Campo no que tange à conformação da educação à realidade camponesa. E faz a seguinte crítica:

Não se pode esquecer que a proposta de educação do campo, conforme defendida por diferentes autores já citados, é presente também na academia, principalmente nos cursos de formação de pedagogas/ pedagogos. Contudo, aparentemente, seus defensores ainda não se abriram às contribuições de conceitos que permitiriam uma análise mais profunda sobre a configuração agrária brasileira. [...] não teria a Educação do Campo, portanto, que passar por uma autoavaliação? (CARMO, 2015, p.102)

A isto podemos somar a reflexão sobre a trajetória ambivalente da Educação do Campo, ou seja: a bandeira pela educação do/no campo, defendida como importante meio de emancipação de suas populações, creditada ao MST, pode ser entendida, na trajetória deste movimento social, como o deslocamento da disputa pelo reconhecimento do Estado à demanda por terra. Assumindo o discurso de que a educação possibilita a condição de plena cidadania e de integração à nação, a Educação do Campo referenda a política de identidade e a especificidade da identidade camponesa, criando demanda específica por educação e, finalmente, por terras, através de diversos textos legais aprovados.

### **Textos legais educação e identidade e reconhecimento e direitos sociais e cidadania...**

Por meio dos trabalhos de Chaves (2015), Negri (2017), Vieira (2013) e Carmo (2015), travamos contato com diferentes textos legais – dentre pareceres e resoluções – que tratam do atendimento às “populações do campo”. Com uma breve abordagem de alguns trechos, esperamos dar prosseguimento ao debate ao qual nos propomos que é discutir o vínculo entre os discursos educacionais e a cidadania, apontando para suas ambivalências e esboçando algumas questões que consideramos importante no que concerne ao debate da diferença. Do percurso que podemos fazer pela legislação vigente, começamos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996. Ao tomar seu artigo 28, compreendemos que já tratava do atendimento às “populações do campo” sem, no entanto, associar o direito à educação a alguma política de identidade. Ao contrário, utiliza-se do termo “rural” já combatido pelos movimentos sociais do “campo”, desde o final da década de 1988 conforme apontaram Chaves (2015), Negri (2017) e Vieira (2013). De acordo com o texto legal,

Art. 28.º - Na oferta de Educação Básica para a população rural, os sistemas e ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e



metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Entretanto, as narrativas dos textos legais começam a mudar, provavelmente, aquiescendo às disputas políticas, como podemos ler em trecho do Parecer n. 36/2001 (BRASIL, 2001):

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caícaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 01).

O Parecer incorpora alguns elementos discursivos da Educação do Campo e confere reconhecimento de algumas de suas demandas e características, como a dicotomia rural/campo, que também constam na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tratando da identidade da escola do campo,

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.32).

Ou no trecho do documento de Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2004), que reconhece através do texto institucional tanto a Educação do Campo, como o “campo”, como gerador de demandas cujos direitos sociais não estariam sendo plenamente contemplados, mas cuja legitimidade é reconhecida pelo Estado,

[...] essa categoria de educação traz um conjunto de conhecimentos e práticas que instiga as políticas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade, porque se transformou no lugar não apenas das lutas pelo direito à terra, mas também pelo direito à educação, à saúde, entre outros, e essas lutas acabaram por colocar na pauta novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo, mas não apenas para o campo. (BRASIL, 2004, p. 36).

Vislumbra-se, em mais um documento, a eterna briga do mundo do Senhor Cidadão, que possui o reconhecimento de sua identidade, de seu modo de vida, mas continua com sua vida amarga. Na Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, não há distinção entre “rural” e “campo” e outros grupos são incluídos à identidade camponesa; como assentados e acampados da Reforma Agrária e indígenas:

[...] Destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida - agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

E, ainda reitera que “a organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2008).

Sentidos ambivalentes de “campo” são esboçados como correspondendo a um projeto educacional emancipador, via construção e reconhecimento da identidade camponesa. Ao passo em que se volta contra a homogeneização cultural e a padronização das propostas educativas que preconizam a formação do cidadão e o fortalecimento de vínculos sociais e identitários nacionais alijando as populações do campo por seus modos de vida diferentes, defende o fortalecimento de uma identidade através de “escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2005, p. 27 apud NEGRI, 2017, p.13). Entretanto, ao considerar “a história” e “a cultura do povo trabalhador do campo”, é possível escapar à homogeneização quando o movimento pende para criar uma coesão e unidade entre grupos com trajetórias e temporalidades



distintas? Não seria este um mecanismo moderno de produção da diferença colonial (MIGNOLO, 2008) em funcionamento? Isto é, acionar a produção de categorias classificatórias não seria um modo de reiterar o movimento de produção de hierarquizações que cristalizam o lugar do Outro como falta ou como excesso – o mesmo do qual se pretenderia escapar?

Parece-nos que para os “povos do campo” terem acesso a direitos sociais, como educação, precisam acessar tal identidade, que se institucionaliza através das legislações e discursos educacionais. Por exemplo, através do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, que define quem são as populações do campo, a escola do campo, turmas do campo e os princípios da escola do campo, reeditando uma série de compromissos e deveres do Estado que já aparecerem em outros documentos, mas que provavelmente não foram cumpridos na íntegra:

[...] § 1o Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e / II - Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo. [...] (BRASIL, 2010).

A cerca da legislação está posta; construída na consonância dos movimentos sociais e de mobilização dos discursos educacionais, identificou com um mesmo termo “populações do campo” uma série de grupos com modos de vida distintos e ontologias distintas – de povos da floresta, quilombolas, ribeirinhos a “outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho rural”. Quem poderiam ser esses “outros”?

No Dicionário da Terra, organizado pela historiadora Márcia Motta (2010), o termo camponato foi escrito por Grynzpan (2010) e aparece como uma identidade cuja construção seria resultado da organização e mobilização de trabalhadores rurais que lutam por terras e por direitos. De acordo com Grynzpan (2010), podem ser considerados “camponeses”: pequenos proprietários, assalariados, posseiros, parceiros, arrendatários, foreiros, colonos. Há ainda aqueles que se definem como camponeses sem que vivam exclusivamente da terra pois compõem

sua renda com trabalhos urbanos. Ou, ainda, aqueles que explore seu lote empregando a mão de obras de terceiros. Motta e Zarth (2008, p.9), ao considerarem as pesquisas que destacam a organização política e diversidade dos que objetivam a condição camponesa no Brasil, ampliam-se “campesinato” abrangendo,

[...] proprietários e os posseiros de terras públicas e privadas; os extrativistas que usufruem os recursos naturais como povos das florestas, agroextrativistas, ribeirinhos, pescadores artesanais e catadores de caranguejos que agregam atividade agrícola, castanheiros, quebradeiras de coco babaçu, açazeiros; os que usufruem os fundos de pasto até os pequenos arrendatários não-capitalistas, os parceiros, os foreiros e os que usufruem a terra por cessão; quilombolas e parcelas dos povos indígenas que se integram a mercados; os serranos, os caboclos e os colonos assim como os povos das fronteiras no sul do país; os agricultores familiares mais especializados, integrados aos modernos mercados, e os novos poliprodutores resultantes dos assentamentos de reforma agrária. (MOTTA; ZARTH, 2008, p. 09)

Deste modo, parece-nos que o discurso emancipador e salvacionista pedagógico não dá conta de abarcar tantos mundos diferentes, soando bastante violento a conformação à uma trajetória única, sob o manejo das teorias pedagógicas. Todo o movimento que estas pesquisas trazem, a partir das mudanças de legislações para incorporar as demandas das “populações do campo”, faz-nos, mais uma vez, chamar Krenak (2018) ao texto: “tem que ralar na mais desolada condição de cidadão para se erguer como um sem-terra” (KRENAK, 2018, p.17).

## Considerações Finais

A matriz de inteligibilidade política dentro da qual as pesquisas operam caracteriza-se por ser, certamente, dualista, mas também, e de forma paradoxal, por expandir. No entanto, como escreveu Hall (2013),

Os binarismos políticos não estabilizam permanentemente o campo do antagonismo político [...], nem conferem a este uma inteligibilidade transparente. [...] conseqüentemente, as posições políticas não são fixas, não se repetem de uma situação histórica a outra [...]. (HALL, 2013, p.104)



Com efeito, a repetição constante dos binários que inteligibilizam a luta políticas das pesquisas sinaliza para sua instabilidade. Com Bhabha (2014), apostamos no pensamento de fronteira, isto é, se tais binômios só existem em relação, se ambos os termos são dependentes um do outro, nenhuma dominação cultural é tão poderosa a ponto de minar os sistemas culturais locais. E nenhum sistema cultural local fica imune ao colonialismo. A diferença não subsiste à dominação e a dominação não acaba com a diferença. Trata-se, assim, de uma relação ambivalente. Talvez, por isso, a lógica dos binômios oprimido/opressor, europeu/não-europeu, europeu-moderno/nós, rural/urbano, atraso/progresso, campo/cidade, rural/campo, não apenas não seja tão de oposição quanto pode soar como espaços cristalizados que pretendem objetivar a diferença. Com Lugones (2014, p.936), podemos pensar que o cerne da modernidade colonial foi produzir como hierarquia dicotômica central a diferença entre humano e não humano e que tem operado como um dispositivo de “alterocídio, isto é, construindo o Outro não como semelhante a si mesmo, mas como objeto intrinsecamente ameaçador, do qual é preciso proteger-se, desfazer-se, ou que, simplesmente, é preciso destruir, devido a não conseguir assegurar seu controle total” (MBEMBE, 2014, p.26).

É, aqui, que o “campo” como “o Outro” da “cidade” ocupa um lugar ambivalente, pois, ao deixar vir à tona aquilo que lhe falta à identidade, é apresentado como lócus da incompletude e ausência, seja em aspectos econômicos ou educacionais. Torna-se ambivalente porque essa ausência só existe no confronto contínuo entre “campo” e “cidade”, nos quais ambos concorrem por mão de obra, modos de vida, ideais de progresso e projetos educacionais bem ou malsucedidos para as “populações do campo”. Por outra via, para dar conta de um projeto de educação para as “populações do campo”, aciona-se outra oposição, agora construída entorno do confronto entre “rural” e “campo”. O binômio campo/rural ganha força nos discursos educacionais, entretanto, no mesmo movimento que campo/cidade continua perpassando o imaginário. A construção da oposição entre “rural” e “campo” promove dois deslocamentos. Primeiro, disputa-se projetos de identidade – o camponês – a ser construída por meio da educação que lhe garantirá os meios para tornar-se parte integrante da nação. Nesse sentido, tal oposição também reinstaura a ideia de ausência (de uma identidade a ser construída). Por outro lado, “rural” é deslizado para agronegócio, assumindo-se a ideia de industrialização, mecanização da produção e concentração de renda e lucro, características do avanço capitalista na produção agropecuária, como suas marcas.

O incômodo que perpassa este artigo tem a ver com a reflexão de que, entre as pesquisas educacionais analisadas, a elaboração de projetos de emancipação para as “populações do campo”, entendida como a luta política que a pesquisa em educação sobre o “campo”, pode e deve realizar, termina por recorrer aos mesmos mecanismos coloniais de produção de diferença. Isso porque os mantém alijados, por princípio e fundamento, dos direitos que demandam – muitas

vezes do direito à vida – posto que inventados como Outros, logo, desde sempre, excluídos da nação (que os deveria reconhecer como cidadãos) ou “diferentes” (da cidade e dos projetos agropecuários). Ou seja, tais dispositivos funcionam produzindo categorias homogêneas, dicotômicas e hierárquicas que caracterizam o modo pelo qual a modernidade colonial organiza ontologicamente o mundo, isto é, como promove uma terrível e violenta simplificação. São modos de produzir inteligibilidade da luta política da pesquisa em educação que limitam as possibilidades do que currículo pode vir a ser quando o “campo” é atrelado a uma política de identidade chancelada pelo Estado. Enquanto presume-se a conquista do reconhecimento da identidade camponesa por parte do Estado via concessão de direitos, legitima-se e atualizam-se as relações de poder que, há muito, caracterizam a modernidade/colonialidade; aquelas que levam às vidas a performar certa pobreza de mundo para serem reconhecidas enquanto vidas. Não é esse encurralamento em cercas físicas e existências que nos caberia suspeitar quanto se tratar de pensar o “campo”?

## REFERÊNCIAS

ANHORN, Carmen Teresa Gabriel; COSTA, Warley da. Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 127-146, jan./abr., 2011.

BHABHA, Homi. O local da cultura. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. 395p.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm). Acessado em: 07 de agosto de 2018.

BRASIL. Parecer n. 36/2001. Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Brasília/DF, 2001.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CEB 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.

BRASIL. Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo. Brasília, DF, 2004.



BRASIL. Resolução n. 02, de 28 de abril de 2008. Estabelece Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008

BRASIL. Decreto n. 07.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, 2010.

BUTLER, Judith. O que é a crítica? Um ensaio sobre a virtude em Foucault. Tradução de Gustavo Hessmann Dalaqua. Cadernos de Ética e Filosofia Política, n: 22, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/59447/62615>. Acesso em: 14 de junho de 2018.

BUTLER, Judith. Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia. Trad. de Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CALDART, Regina. A escola do campo em movimento. Em: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, C.M. (Org). Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

CARMO, Francisco Gildevan Holanda do. A representação do espaço rural e dos povos do campo no livro didático de história: uma imagem sob a ótica da Educação do Campo ou da Pluralidade rural? 2015. 108p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais e Humanas). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró, 2015.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil: o longo caminho. 23ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASSIANO, Célia C de Figueiredo. Aspectos políticos e econômicos da circulação do livro didático de História e suas implicações curriculares. História, 23 (1-2), S. Paulo, 2004.

CHAVES, Edilson Aparecido. A presença do livro didático de História em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo. 2014. 226p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n.3, pp. 549-566, set./dez. 2004.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo. Tábula Rasa, v. 1, p.51-86, 2003.

ESCOBAR, Arturo. La invención del Tercer Mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo. Caracas: Fundación Editorial, 2007.

FERREIRA, Renata Telha. História da agricultura brasileira: um domínio historiográfico em construção. 2009. 35p. Monografia (Especialização em História do Brasil). Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2009.

FERNANDES, Bernardo M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. “Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRYNZPAN, Mario. “Campesinato” In MOTTA, Márcia. Dicionário da Terra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p.115-147, 2008.

HALL, Stuart. Quando foi o pós-colonial? Pensando no limite. In: Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003. 116-123.

HARTOG, François. Crer em História. Trad. Camila Dias. B. Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

KRENAK, Aílton. A Potência do Sujeito Coletivo. Parte I. Revista Periferias. R de Janeiro, 2018.

LOPES, Alice Casimiro. Currículo e epistemologia. Ijuí: Unijuí, 2007.

LUGONES, María. Rumo ao feminismo descolonial. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 22(3), p. 935-952, setembro-dezembro/2014.



MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. Revista Brasileira de Educação, v. 11 n. 32 maio/ago. 2006.

MACEDO, Elizabeth. Mas a escola não tem que ensinar? Conhecimento, reconhecimento e alteridade na teoria do currículo. Currículo sem Fronteiras, v.17, n.3, set/dez 2017.

MBEMBE, Aquile. Crítica da razão negra. 3ª ed. Portugal: Antígona, 2014.

MEYER, D. e PARAÍSO, M. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, D. e PARAÍSO, M. (org.). Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial. Tábula Rasa, Bogotá, Colômbia, n. 8: 243-281, Janeiro/Junho 2008.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. Nas fronteiras do poder: conflito de terra e direito à terra no Brasil do século XIX. Rio de Janeiro: Vício de Leitura; Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. Movimentos Rurais nos oitocentos: uma história em reconstrução In: Estudos Sociedade e Agricultura, CPDA, 16, abril 2001: 113-128.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. Caindo por Terra: um debate historiográfico sobre o universo rural do oitocentos In: Lutas e Resistências, v.1, pp. 42-59. Londrina, ,2006,

MOTTA, Márcia; Zarth, Paulo (Org.). Formas de resistência camponesa. Visibilidade e diversidade de conflitos ao longo da história. v 1 São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

NEGRI, Licia Bonsi. Coleções didáticas do PNLD- Campo 2016: um discurso em análise. 2017. 78 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

RANNIERY, Thiago. Vem cá, e se fosse ficção? Práxis Educativa (UEPG. ONLINE), v. 13, p. Ahead of print, 2018.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez. 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)

SPIVAK, Gayatry G. Pode o subalterno falar? Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STENGERS, Isabelle. A proposição cosmopolítica. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil*, n. 69, p. 442-464, abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i69p442-464>.

TIERRA, Pedro. A pedagogia dos aços. Brasília, 25/04/96. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/9620/a-pedagogia-dos-acos>. Acesso em: 14 de junho de 2018.

VIEIRA, Edilaine Aparecida. Livros didáticos para Escolas do Campo: aproximações a partir do PNLD Campo-2013. 2013. 157p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

WILLIAMS, Raymond. O Campo e a Cidade: na história e na literatura. Trad. Paulo Henrique Britto. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.



# **“PONHA OS OLHOS EM MIM”: sobre direitos humanos e memórias de luta das mulheres escravizadas no Brasil**

**CLÁUDIA MIRANDA**

Doutora em Educação (PROPEd/UERJ), É professora associada do Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação da UNIRIO. Coordena os projetos de pesquisa Intercâmbio Colômbia – Brasil: experimentos afrolatinos e diálogos interculturais na produção do conhecimento refletida nas políticas curriculares e o projeto Como a Educação Intercultural impacta as políticas e as práticas curriculares no Brasil e na Colômbia: um estudo comparado sobre a participação do Grupo de Trabalho da CLACSO Afrodescendente (2017/2019) movimentos pedagógicos e as perspectivas de gestores/as e etnoeducadores/as. ORCID: 0000-0001-6105-6356. E-mail: mirandaunirio@gmail.com

**CARLA SILVA**

Mestre em Educação (PPGEdu/UNIRIO). ORCID: 0000-0002-4926-9401.  
Email: carla\_silva@ymail.com

**”PONHA OS OLHOS EM MIM”:** sobre direitos humanos e memórias de luta das mulheres  
escravizadas no Brasil

O objetivo deste trabalho é apresentar a partir das performances de Esperança Garcia e Gertrudes Maria, a construção de aprendizagens outras de luta, resistência e conquista de direitos para a população negra brasileira. Nessa perspectiva consideramos como objeto de análise os materiais de memória coletiva como a carta escrita em 6 de setembro de 1770, endereçada ao Governador da Província do Piauí Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, relatando toda violência física e simbólica sofrida juntamente com seus filhos e suas companheiras. Do mesmo modo, consideramos a apelação Cível à penhora de Gertrudes entre os anos de 1828 a 1842. São duas histórias que compõem um quadro de resistência frente às formas de violação sofrida. Essas agências nos ajudam a entender o protagonismo de sujeitas escravizadas e a construir uma outra memória sobre a sua participação na sociedade.

**Palavras-Chave:** Esperança Garcia. Gertrude Maria. Agência Política. Escravização.

**”PUT YOUR EYES ON ME”:** on human rights and memory of slaved women struggle in Brazil

The objective of this work is to present, from the performances of Esperança Garcia and Gertrudes Maria, the construction of other learning of struggle, resistance and conquest of rights for the Brazilian black population. In this perspective we consider as object of analysis the materials of collective memory like the letter written on September 6, 1770, addressed to the Governor of the Province of Piauí Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, reporting all physical and symbolic violence suffered along with his children and their companions. Likewise, we considered the Civil Appeal to Gertrude’s attachment between the years 1828 to 1842. These are two stories that form a framework of resistance to the forms of violation suffered. These agencies help us understand the protagonism of enslaved subjects and build another memory about their participation in society.

**Keywords:** Hope Garcia. Gertrude Maria. Political Agency. Enslavement.

**“PONGA LOS OJOS EN MÍ”:** sobre derechos humanos y memorias de lucha de las mujeres  
esclavizadas en Brasil

El objetivo de este trabajo es presentar a partir de las performances de Esperanza García y Gertrudes Maria, la construcción de aprendizajes otras de lucha, resistencia y conquista de derechos para la población negra brasileña. En esa perspectiva consideramos como objeto de análisis los materiales de memoria colectiva como la carta escrita el 6 de septiembre de 1770, dirigida al Gobernador de la Provincia del Piauí Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, relatando toda violencia física y simbólica sufrida junto con sus hijos y sus compañeras. De la misma manera, consideramos la apelación Civil al embargo de Gertrudis entre los años 1828 a 1842. Son dos historias que componen un cuadro de resistencia frente a las formas de violación sufrida. Estas agencias nos ayudan a entender el protagonismo de sujetas esclavizadas ya construir otra memoria sobre su participación en la sociedad.

**Palabras clave:** Esperanza García. Gertrude Maria. Agencia Política. Esclavización.



## **“PONHA OS OLHOS EM MIM”:** sobre direitos humanos e memórias de luta das mulheres escravizadas no Brasil

### **Introdução**

Dados atuais sobre as condições e qualidade de vida das mulheres no Brasil, apontam índices consideráveis sobre as desigualdades, sobretudo, quando se comparam as condições de vida de mulheres brancas e de mulheres negras. No campo educacional a desigualdade, segundo sua cor ou raça, é de 23,5%. Brancas, com ensino superior completo, apresentam um percentual de 2,3 vezes maior que o percentual de mulheres pretas ou pardas (10,4%), que chegam a concluir a graduação. (IBGE, 2018). Dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS) de 2013 mostram que, na divisão por cor e raça, ambos indicadores, sobre atendimento em consulta pré-natal, apresentam desigualdades: enquanto 98,6% das mulheres brancas foram atendidas em, no mínimo, uma consulta com profissional de saúde especializado, na última gravidez, entre as pretas ou pardas, esse percentual foi menor: 96,6%.

Diante deste quadro, importa reconsiderar a urgência de políticas de equidade para garantir os direitos das mulheres. A promoção e o estabelecimento do acesso a direitos justos para todas as pessoas, independente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição, tem sido, de fato, um exercício contínuo na sociedade contemporânea. Alargar esses direitos entre os grupos subrepresentados - comunidades LGBT, mulheres, negras/os e crianças -, e que sofrem ações de diferentes formas de violação de seus corpos, tem sido pauta prioritária nas agendas dos movimentos sociais. Os direitos humanos envolvem principalmente o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, direito ao trabalho, à saúde e à educação. Portanto, para os estudos sobre os direitos humanos na educação, é necessário um recorte racial, é necessário debatermos as causas e as consequências desse panorama.

Nossas pesquisas sobre desigualdade de gênero e sobre luta antirracista nos levaram ao tema da reinvenção de si, de mulheres escravizadas. As trajetórias de Esperança Garcia e de Gertrudes Maria estão marcadas pela agência<sup>1</sup> política em contexto de escravização. Referimo-nos a duas

---

<sup>1</sup> Agência' não se refere às intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas à capacidade delas para realizar essas coisas em primeiro lugar (sendo por isso que 'agência' subentende poder: cf. uma definição de agente do Oxford English Dictionary como 'alguém que exerce poder ou produz um efeito'). 'Agência' diz respeito a eventos dos quais um indivíduo é o perpetuador, no sentido de que ele poderia, em qualquer fase de uma dada sequência de conduta, ter atuado de modo diferente. O que quer que tenha acontecido não o teria se esse indivíduo não tivesse interferido. A ação é um processo contínuo, um fluxo, em que a monitoração reflexiva que o indivíduo mantém é fundamental para

pessoas que viveram na condição de escravizadas e mesmo sob essa absoluta violação de sua existência, realizaram feitos de impacto para a coletividade e resistiram a processos violentos - tanto psíquicos como físicos. Suas práticas discursivas foram inseridas, nesse trabalho, com o propósito de analisarmos práticas de intervenção social e aspectos da agência política. O foco está nas estratégias de denúncia, por parte de sujeitas negras - africanas e afro-brasileiras que são importantes presenças na memória de luta dos afro-brasileiros e das afro-brasileiras. Adotamos, como aporte teórico, a perspectiva da história social e do pensamento decolonial na América Latina, para discutir os conceitos de memória, gênero e raça, no intento de abordar o lugar da mulher escravizada na historiografia oficial e na proposição de “aprendizagens decoloniais” (grifos nossos).

Podemos supor que esses são episódios históricos de insurgência negra na qual se analisa a escrita como uma forma de mobilização também coletiva. A tomada de posição ao produzirem discursos contra hegemônicos é, portanto, reflexo da ética fanoniana<sup>2</sup> sendo, portanto, ações não só para si, mais para as famílias escravizadas e a comunidade formada no entorno. E por criar uma rede de proteção, de solidariedade e, ainda, de sentido comum.

Recuperar as estratégias performáticas de sujeitas negras, passa a ser um exercício de justiça social, mas sobretudo uma metodologia para desclandestinizar a existência na Diáspora Africana. A disputa epistemológica da qual fazemos parte, implica revermos as referências legitimadas para o campo das Ciências Sociais e para o campo da Educação. Nessas áreas, alguns grupos de investigadoras/es têm indicado esses percursos de insurgência e suas imbricações. Em destaque estão autoras como: Joselina da Silva (2009, 2018), Solange Pereira da Rocha (2001), Conceição Evaristo (2007), entre muitas outras. Problematizar os aspectos que trabalharam em sua produção, é, por exemplo, participar de uma política de citação onde essa produção muda de status. E, ao mesmo tempo, é provocar uma reflexão sobre como é fundamental reconhecer processos de violação de subjetividades clandestinizadas de segmentos inteiros que fazem parte da Diáspora Africana. Não obstante, a condição de clandestinização<sup>3</sup> de mulheres escravizadas deve ser melhor estudada.

---

<sup>2</sup> A ética fanoniana é entendida como um modo insurgente e libertador de viver e de reivindicar a existência diante das violações coloniais. Sobre isso, indicamos a obra “Peles negras, máscaras brancas” de Frantz Omar Fanon (2008).

<sup>3</sup> Adotamos o conceito de “clandestinização” desenvolvido por Santiago Arboleda Quiñonez (2016). O autor problematiza a dimensão da violência epistemológica produzida por distintos níveis de ambigüidade, apagamento e negação.

As mulheres escravizadas, no Brasil, estão presentes em fotografias e em recomposição de cenários que reforçam, de algum modo, o seu não lugar como humana. A historiografia brasileira é desafiada a rever os percursos das referências produzidas sobre as populações africanas presentes no país e a considerar episódios significativos, mas que foram, estrategicamente, desconsiderados como relevantes. Suas performances indicam posicionamento político e iniciativas que alimentaram outras demandas grupais. Estão em destaque, portanto, documentos que provocam dinâmicas próprias de mobilização - ainda que desprezadas como memória social.

A ideia de agência política, apresentada por Giddens (2009), traduz o lugar das ações de enfrentamento e interferência desses estratos deshumanizados, diante de uma realidade que se apresentava violenta e excludente:

Dentro dos limites da informação, da incerteza e de outras restrições (físicas, normativas ou político-econômicas) existentes, os atores sociais são “detentores de conhecimento” e “capazes”. Eles procuram resolver problemas, aprender como intervir no fluxo de eventos sociais ao seu entorno e monitorar continuamente suas próprias ações, observando como os outros reagem ao seu comportamento e percebendo as várias circunstâncias inesperadas (GIDDENS, 2009, p. 1-6).

Ao apresentar resultados de sua pesquisa sobre pensamento intelectual afro colombiano, Santiago Arboleda Quiñonez (2016, p.84-85) sugere pistas sobre a luta da Diáspora Africana para rever a historiografia oficial,

La agencia sin consecuencias de la historicidad del pensamiento y de la reflexión intelectual de los sujetos, produce una imagen, un reflejo de activismo, de acciones inconexas; representación distorsionada en la cual se encuentra atrapada el afrocolombiano, construido por estas disciplinas en el país que se proyecta en el ámbito institucional de la escuela, el colegio, la universidad y el Estado en su conjunto; produciendo con tal silenciamiento, el mensaje de que los afrocolombianos no han pensado, no piensan, y si acaso lo han hecho, ha sido muy poco y siempre al servicio de su inmediatez en la sobrevivencia.

Esses são elementos que emergiram de leituras obrigatórias sobre as disputas epistemológicas em curso. Tomamos alguns aspectos centrais das trajetórias de Esperança Garcia e Gertrudes

Maria como mote, para recompormos as linhas de pesquisas sobre narrativas subalternas. Visa-se, portanto, compreender estratégias de insurgência nos espaços sociais e políticos, onde se disputam epistemologias, e projeto alternativos de desaprendizagens e de reaprendizagens com os diferentes agrupamentos em formação.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana (2008) incluiu, como parte dos seus objetivos, desenvolver ações estratégicas para a formação de professores, e visa proporcionar o conhecimento e a valorização da história das/os africanas/os e da cultura afro-brasileira. Também visa o desenvolvimento de pesquisas e de materiais pedagógicos que valorizem a cultura afro-brasileira. Ao insistirmos com a inclusão de outros discursos sobre o protagonismo de estratos sociais invisibilizados, atentamo-nos para as urgências indicadas no plano e nos seus objetivos.

Considerando que o processo de colonização e de escravidão no Brasil é um fenômeno que ainda influencia a construção das identidades nacionais, podemos observar, com Joselina da Silva (2009), aspectos importantes sobre o papel dessas mediadoras na transposição de conhecimentos políticos, socioculturais e religiosos. Para a autora:

Ao falar das Filhas da Diáspora, observaremos como ao longo da história social brasileira essas mulheres foram guardiãs de suas identidades culturais e guerreiras na luta por seus direitos. Nascidas no Brasil, estas mulheres têm, por caminhos diversos, legados às gerações seguintes afazeres e pensamentos que até hoje causam sentimento de orgulho e compromisso diante de nossa identidade africana, latina e américa. (SILVA, 2009, p. 08).

Com essa afirmação, vimos que a relação entre memória, passado e presente está no centro das análises subsequentes e indicam como é possível examinar nuances do lugar de enunciação negado na historiografia oficial.

As memórias podem ser consideradas como uma caixa em que se guardam objetos especiais e de grande valor e, com o passar do tempo, alguns objetos podem ser retirados e outros adquiridos. Assim, a caixa vai se tornando um lugar de muitas lembranças - sejam boas ou ruins. A opção que fazemos é de revisão dos artefatos culturais para fomentar justiça epistemológica, se consideramos como indispensável, o que aponta o Plano Nacional de Implementação das



Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Culturas Afro-brasileira e Africana (2008).

Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, Bell Hooks (2017) afirma que não é fácil dar nome às nossas dores e nem criar teorias a partir desse lugar. Mas, é dentro desses espaços que emergem movimentos de resistência, sabendo que essas narrativas construídas nos conflitos, servem de exemplo e apoiam a construção do pertencimento identitário, principalmente, da mulher negra. Neste sentido, entendemos como elucidativo, o referencial teórico-epistemológico pautado nos estudos da história social e da perspectiva do pensamento decolonial na América Latina, como fonte de inspiração para uma abordagem que favoreça contra narrativas e rupturas com o sistema de inspiração colonial de exploração e controle.

### **Memórias anônimas**

De acordo com Le Goff (2013), a memória se caracteriza como um fenômeno individual e psicológico que está ligado à vida social, que conserva informações e impressões do passado. Dessa forma, podemos compreender que as memórias individuais e também coletivas, permitem visitar um passado e lembrar os processos históricos que já foram vividos em todas as suas complexidades, criando pontes que permitem ultrapassarmos as fronteiras de uma temporalidade dimensional que acessa outras existências, outras histórias, permitindo compor novas formas de existir.

Na historiografia brasileira existem lacunas consideráveis sobre as relações de gênero e de raça, no período escravista (GOMES e SCHWAARCZ, 2018). De alguns estudos, destacamos relatos estereotipados como as negras são representadas como “trabalhadoras domésticas” e/ou como personagens “erotizadas”. Para Angela Davis (2016): “se, e quando alguém conseguir acabar, do ponto de vista histórico, com os mal-entendidos sobre as experiências das mulheres negras escravizadas, [...] terá prestado um serviço inestimável” (DAVIS, 2016, p. 17). E nessa direção, Marcelo Paixão e Flávio Gomes (2008) salientam,

A Há silêncios na história de ontem e de hoje; sobre o papel das relações de gênero e raça no passado escravista - entre a imagem de mucamas e a suposta permissividade sexual - nas primeiras décadas da abolição com a estigmatização e a erotização do corpo da mulher negra; e no tempo presente em que indicadores sociais apontam desigualdades no mercado de trabalho e preponderância feminina na chefia dos domicílios das grandes regiões metropolitanas. Embora os estudos sobre gênero tenham ampliado horizontes e eixos teórico-metodológicos, ainda pouco conhecemos a respeito das conexões históricas entre raça e gênero. As reflexões sobre as experiências das mulheres negras nas comunidades escravas e nas primeiras décadas da pós-emancipação no Brasil continuam ausentes. (PAIXÃO E GOMES, 2008, p 949-950).

As mulheres negras não foram personagens que figuravam inertes e acomodadas na sua vida de escravidão, “as mulheres resistiam e desafiavam a escravidão o tempo todo” (DAVIS, 2016, p.18), sendo conhecidas por sua força e poder espiritual. Muitos relatos mostram ações pontuais de coragem e força dessas mulheres,

Em muitos casos, a resistência envolvia ações mais sutis do que revoltas, fugas e sabotagens. Incluía, aprender a ler e a escrever de forma clandestina, bem como transmissão desse conhecimento aos demais. Em Natchez, Lousiana, uma escrava comandava uma “escola noturna”, dando aulas a seu povo das onze horas às duas da manhã, de maneira que conseguiu “formar” centenas de pessoas (DAVIS, 2016, p.34).

Na medida em que essas narrativas surgem como memórias individuais, nesse espaço do tempo presente, essas ganham status de memórias coletivas por transmitir “lembranças que não vem de uma experiência direta, mas sim da experiência dos outros” (SARLO, 2017, p.97). Isso é o que Sarlo (2007) vai chamar de “pós memória”, considerando esse “lembrar” como,

[...] a geração seguinte àquela que protagonizou os acontecimentos, ou seja, é a memória dos filhos sobre a memória dos pais. [...] a pós memória cumpre as mesmas funções clássicas da memória: fundar um presente em relação com um passado. A relação com esse passado não é diretamente pessoal, em termos de família e pertencimento, mas se dá através do público e da memória coletiva produzida institucionalmente. (SARLO, 2017, p.97).

As inquietações que nos movem estão relacionadas com materiais de memórias coletivas (LE GOFF, 2013), apresentados aqui pelos “textos insurgentes” (grifos nossos) - a carta de Esperança Garcia e a apelação de Gertrudes Maria. São memórias que se materializam através de documentos, atos escritos que testemunham traços da história contada, que recordam as relações sociais vividas e materializam a capacidade que mulheres negras apresentam de se reinventarem diante dos confrontos diários. Uma memória coletiva que aponta perspectivas outras de reinvenção. Esse é um “fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si” (SARLO, 2007, p. 98).

Por tudo isso, ao analisarmos as narrativas históricas das escravizadas, aqui citadas, nos confrontamos com as experiências de mulheres negras que viveram dentro de um sistema opressor



que definia toda população negra como propriedade, que interrompia seus corpos transformados em mercadoria. Frente a tudo que mencionamos, somos um corpo da resistência e de poder político. Um corpo insurgente que resiste e que vira sementes, que desperta consciência de que somos parte de um “ethos diaspórico” (grifos nossos) pela vinculação com África; mas, também, pela condição de reinvenção de si fora do território de origem.

Ao pensarmos com Silva, sobre a invisibilidade da agência política, das mulheres negras, destacamos a seguinte questão,

Um breve olhar na história das mulheres negras revela diferentes marcos e fontes a considerar, ainda mais quando se pretende abordar a organização social de mulheres e homens negros no Brasil. Nesse panorama, a abolição da escravatura (1888) e o advento da República (1889), sem dúvida, podem ser levados em conta. Deixando à margem das benesses advindas destes dois fatos históricos e, por muitos anos, do processo decisório nacional, mulheres e homens negros organizaram-se e reagiram apesar das diferentes discriminações (SILVA, 2009, p. 10)

Construir outras agendas, a partir de uma leitura decolonial, em diálogo com narrativas femininas, que ultrapassam as fronteiras do não-lugar, nos ajuda a pensar outros projetos de sociedade e a localizar o importante papel que desempenharam Esperança Garcia e Gertrudes Maria. Vimos, com suas performances, que é possível reinventar nossa agência política e nesse sentido, pensar a partir da crítica decolonial latino-americana, nos ajuda a retomar o caminho da história não contada, dos corpos e mentes não escravizados que as formas de invisibilização dos não europeus, nos fez desconsiderar. Podemos considerar que a dimensão educativa das suas performances, atravessa o movimento existente incluindo a memória, o passado e o presente. Favorece a compreensão e aproximação do lugar ocupado pela “negra escravizada-insurgente” (grifos nossos) e os desafios de reexistir com as condições apresentadas à época. Nas análises de Davis, “A julgar pela crescente ideologia do século XIX, que enfatizava o papel das mulheres como mães protetoras, parceiras e donas de casa amáveis para seus maridos, as mulheres negras era praticamente anomalias”. (DAVIS, p. 17-18, 2016).

Torna-se relevante pensar nos processos de re-existência desses corpos e as saídas para a recomposição de si. Estar no mundo com as memórias coletivas de resistência negra e feminina, é diferente de estar sem referências de luta. Que romperam com as concepções sociais e jurídicas vigentes em seu tempo, seguindo pelas brechas, por “lugares e espaços a partir do qual a ação,

militância, a resistência, insurgência e transgressão são impulsionadas, onde as alianças se constroem, e surge um modo-outro que se inventa, cria e constrói” (WALSH, p. 72, 2009).

### **Pelo direito à reinvenção da vida**

Existe um grande número de acervo documental incluindo cartas, recibos de compra e venda, relatos de viagens, imagens e quadros e fotografias que possibilitam construir um mosaico do que foi o período de escravidão e pós-abolição no Brasil. Desses registros saem narrativas importantes para a reconstrução de um passado que está presente e que nos coloca em proximidade com pessoas e experiências de um outro tempo e espaço que está sempre em movimento. Conforme Sarlo, “A narração inscreve a experiência numa temporalidade que não é a de seu acontecer [...], mas a de sua lembrança. A narração também funda uma temporalidade, que a cada repetição e a cada variante torna a se atualizar”. (SARLO, 2007, p.2).

Desse apontamento memorativo que trazemos, pelas narrativas de Esperança Garcia e Gertrudes Maria, emergem aprendizagens sobre re-existência, re-significação e reinvenção de luta. Emergem práticas de reivindicação de direitos para as mulheres escravizadas e para as suas famílias. Trazer a memória o protagonismo nas próprias escravizadas, na luta abolicionista e no campo de pesquisa sobre direitos humanos para as negras, se torna indispensável tendo em vista o cenário que enfrentamos de recomposição de direitos perdidos. Suas ações ganham destaque e referência na promoção da igualdade de direitos, combate ao racismo, combate aos processos violentos que tem atingido, sobremaneira, a população feminina e negra em todo o globo. Em outras palavras, conforme a afirmativa de Claudia Miranda (2013, p.103), “as trajetórias dos sujeitos representados como o ‘diferente’ da colonização passam a ganhar relevo, bem como suas ancestralidades, tendo em vista os objetivos da agenda antirracista a qual nos referimos”. Sua análise é pautada na possibilidade de se “trilhar percursos que incluam a experiência com as práticas de aprender juntos/as no que concerne aos desafios de desaprender para reaprender novamente as multiplicidades que nos definem como sujeitos”. (Ibidem).

A criação de pautas normativas voltadas para os direitos humanos é recente. Os conflitos militares, durante a Segunda Guerra Mundial<sup>4</sup> motivou a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), com o fim de proteger as nações de novos conflitos. O compromisso da ONU

---

<sup>4</sup> Segunda Guerra Mundial (1939-1945), conflito militar entre a maioria das nações no mundo, incluindo as grandes potências como Alemanha, Polônia, Itália, Japão, Grã-Bretanha, França, e Estados Unidos.



de garantir uma vida justa e segura para cidadãos e cidadãs começa na década de 40. Diante dessa prerrogativa, os países membros se apoiam na Declaração dos Direitos Humanos para estabelecer seus compromissos frente a sua criação e validade. Direitos que estão relacionados com a manutenção da paz nacional e a eliminação das desigualdades diversas.

Em 1946, são incorporados à Declaração alguns tratados na garantia da ampliação dos direitos humanos, entre eles estão Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio (1948), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965), a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), entre outras. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres (1979), tem seu conteúdo específico a fim de garantir a igualdade de gênero e o documento se estende por todos os países-membros da ONU, e no Brasil ele ganha status normativo através do Decreto Executivo Nº 4.3777 de 13 de setembro de 2002. A constar,

Artigo 1º: Para os fins da presente Convenção, a expressão “discriminação contra a mulher” significará toda a distinção, exclusão ou restrição baseada no sexo e que tenha por objeto ou resultado prejudicar ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício pela mulher, independentemente de seu estado civil, com base na igualdade do homem e da mulher, dos direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural e civil ou em qualquer outro campo. (BRASIL, 2002).

Algumas indagações devem ser feitas quando discutimos direitos. E, quando analisamos questões que envolvem “direitos humanos de mulheres”, sobre quais mulheres falamos? Quais são as imagens que chegam nas representações que construímos? De que mulheres lembramos? O dia 8 de março, conhecido como o Dia Internacional das Mulheres, é um exemplo de como a sociedade tem pensado os direitos para essa mulher. As hipóteses que emergiram quando discutimos os direitos humanos de mulheres, estão relacionadas com as leituras que fazemos sobre a pluralidade dos feminismos. Onde está a mulher negra, na luta feminista do ocidente? Quais questões refletem a preocupação com as outras mulheres - as não europeias de diferentes lugares do mundo? Se fôssemos construir uma linha do tempo com os eventos que marcaram essa

data, teríamos dois eventos historicamente conhecidos, em que todos estão relacionados a luta e reivindicações de mulheres por melhores condições de trabalho.

Em 8 de março de 1857, 129 mulheres foram queimadas por policiais numa fábrica têxtil por reivindicarem a redução da jornada de trabalho e pelo direito da licença maternidade<sup>5</sup>. Em 1910 em Copenhague, na Dinamarca, na II Conferência Internacional de Mulheres, é proclamado o dia internacional das mulheres em memórias das operárias mortas em Nova Iorque em 1985. E no Brasil? Como estava a luta das mulheres em 1857 e/ou nos anos seguinte?

As lutas abolicionistas no Brasil ocorreram de modo lento e gradual, o Brasil foi o último país a promulgar a lei que abolia a escravidão, Lei Aurea de 1888, um processo que foi se desfigurando devagar, principalmente no interior das cidades onde os grandes fazendeiros dependiam do trabalho escravo para manter suas produções. Logo, em 1857 as mulheres negras ainda eram escravizadas. Estavam nas lavouras, na casa grande, nas senzalas, nas ruas, produzindo sem descanso devido, sem benefícios, sem alimentação adequada. As mulheres negras escravizadas - ou mesmo as libertas - resistiam um dia de cada vez. As mulheres negras se organizavam e lutavam de diferentes formas, por seus direitos, como escravizadas. E mesmo quando não tinham o reconhecimento e status de cidadãs, imprimiram estratégias exemplares de reinvenção de si. Participaram de movimentos que nasceram da sobrevivência dos tumbeiros, ou da própria terra de Vera Cruz. É dessa terra preta e vermelha que nascem, também, as narrativa de Esperança Garcia e Gertrudes Maria.

### *Esperança Garcia*

Esperança Garcia foi uma mulher negra escravizada que empreendeu, com ousadia e coragem uma luta que, a nosso ver, foi por direitos humanos. Em 1770 escreveu uma carta endereçada ao Governador da Província do Piauí Gonçalo Lourenço Botelho de Castro denunciando os maus tratos que recebia junto aos seus filhos, além de reivindicar o direito de retorno junto ao seu marido - pois foi retirada a força da fazenda onde viviam - e reivindicar o direito de exercer sua religiosidade batizando seus filhos na Igreja Católica. Viveu na região de Oeiras, na fazenda de Algodões, localizada a mais ou menos 300 km de Teresina. A propriedade pertencia à Inspeção de Nazaré, onde é hoje o município de Nazaré do Piauí. Abaixo, reproduzimos a carta de Esperança em sua escrita original (1770),

---

<sup>5</sup> Jornal Folha de São Paulo, 2017

*Eu sou qua escrava de V. Sa. administração de Capam. Ant<sup>o</sup> Vieira de Couto, cazada. Desde que o Capam. lá foi adeministrar, q. me tirou da fazenda dos algodois, aonde vevia com meu marido, para ser cozinheira de sua caza, onde nella passo mto mal. A primeira hé q. ha grandes trovoadas de pancadas em hum filho nem sendo uhã criança q. lhe fez estrair sangue pella boca, em mim não poço esplicar q. sou hu colcham de pancadas, tanto q. cahy huã vez do sobrado abaccho peiada, por mezericordia de Ds. esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por batizar. Pello q. Peço a V.S. pello amor de Ds. e do seu Valimto. ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Procurador que mande p. a fazda. aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha q.*

*De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia*

A autora da carta aprendeu a ler e a escrever numa época em que as mulheres não tinham esse direito; principalmente, as que faziam parte da população escravizada. Acreditamos que, pelo fato de ter nascimento em uma fazenda comandada pelos padres jesuítas, foi possível seu acesso ao mundo letrado quando criança, conforme a percepção de Elio Ferreira (2015),

Cogitamos que Esperança Garcia aprendera a ler e escrever com os padres Jesuítas ou com pessoas relacionadas a eles, de quem fora escrava, antes da expulsão desses sacerdotes por Pombal. Uma vez expulsa a Companhia, as fazendas se tornaram propriedades da Coroa de Portugal. O manuscrito da Carta, escrita pela própria Esperança, a escrava insurgente, foi dirigida ao Governador da Capitania, conforme transcrição fidedigna do referido relato (MOTT, 1985 – 2010).

A carta de Esperança Garcia é mais que um relato de violência; essa narrativa aparece, a nosso ver, como uma estratégia de luta a fim de resistir e sobreviver ao sofrimento. Ao considerarmos a fixação dada às mulheres, em sentido amplo, no século XVIII, podemos supor que as escravizadas recriaram suas subjetividades mesmo como deslocadas de seus territórios de origem e afastadas de suas culturas. Em um exercício de transgressão absoluta de protagonismo social, promoveram insurgência sem garantia de resultados exitosos. Encontraram fios de possibilidades de questionar os direitos da população escravizada e os casos mencionados aqui, são exemplos de desobediência e deslocamento.

Pensar essas possibilidades de movimentação e “ter a consciência de seu enorme poder - sua capacidade de produzir e criar”. Esperança escreve a carta e denuncia o seu agressor e ao mesmo tempo reclama o direito de viver sua religiosidade – batizar a filha além de solicitar o retorno para a fazenda junto ao seu marido. Seu argumento é pela coletividade quando sua petição se estende às companheiras. Vimos, nessa inclinação, a expressão ativista em um contexto de negação de pertencimento. Nesse enviesamento, luta por seus direitos sabendo que, como escravizada, era “não cidadã”. Após oito anos da petição, Esperança continuou a se mobilizar, conseguindo fugir, supomos que essa decisão tenha sido pela falta de resposta ou pela resposta negativa a sua carta. Elio Ferreira de Souza (2015) reproduz um fragmento do registro feito pelo poder público sob sua situação:

*Conta que dou a V. As. Da residência de Nazaré, que é procurador o Capitão Antônio Vieira do Couto: (ele) tirou uma escrava chamada Esperança, casada, da fazenda de Algodões e não tem concedido tempo algum para a dita ir fazer vida com seu marido, vendo apertada com vários castigos tem fugido por várias vezes e o dito Capitão tem posto tão tímida a dita em forma uma quinta feira deu tanta bordada com um pau e com ela no chão e depois jurou que havia de amarrar dita escrava se erretirou com os dois filhos, um nos braços, de 7 meses e outro de 3 anos; o presente não tem tido notícia dela.*

O relato parece indicar a acolhida da denúncia feita na carta escrita por Esperança Garcia. A autora entendeu que, por si só, não conseguiria mudar as condições concretas de violência que sofria naquele ambiente hostil e desumanizador. Não obstante, ela tinha planos maiores para si e para a sua família e estava determinada a resistir. Conforme se vê, Esperança Garcia fugiu.

As narrativas históricas, produzidas pela então denunciante, nos levam para outras indagações sobre insurgência, agência política e performance decolonial. Seriam esses, alguns indícios sobre re-existência diaspórica? Como apoiamo-nos nesses descaminhos para alcançar alternativas de intervenção sociopolítica? Qual seria a relevância da recuperação de narrativas contra hegemônicas na reescrita das histórias perdidas e invisibilizadas pelo processo de escravização, pelo racismo, pelo sexismo, pela violação de direitos? As estratégias de reinvenção de si foram discutidas por Angela Davis, quando problematiza o não direito à maternidade,

A origem de sua força não era um poder místico vinculado à maternidade, e sim suas experiências concretas como escravas. São experiências acumuladas por todas essas mulheres que labutaram sob o chicote de seus senhores,

trabalharam para sua família, protegendo-a, lutaram contra a escravidão e foram estupradas, mas nunca subjugadas. Foram essas mulheres que transmitiram para suas descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual – em resumo, um legado que explica os parâmetros para uma nova condição de mulher. (DAVIS, 2016, p.41).

Com essa observação de Davis, podemos perguntar sobre o direito à existência. Quem, entre mulheres escravizadas, no Brasil, pode contar histórias sobre amamentar seus próprios filhos?

Fazer conhecer nossas experiências de negação e sofrimento, mas também de conquistas como reivindicações e demandas, já em curso, é um importante pacto com a memória de Esperança Garcia e de Gertrudes Maria.

#### *Gertrudes Maria*

Gertrudes Maria, foi uma negra alforriada “sob condição”, o que significava prestar serviço para os antigos donos até suas mortes. Viveu na Paraíba do século XVIII e conseguiu comprar a sua carta de alforria com uma quantia de 100 mil réis. Conhecida como a “negra do tabuleiro”, Gertrude alcançou o status de quitandeira podendo, assim, garantir seu sustento. A condição de comerciante autônoma permitia uma grande mobilidade para circular pela cidade, o que lhe garantiu amizade com pessoas de todas as classes, livres, escravizadas, pobres e ricos (ROCHA, 2007). Essa mulher compreendeu as estruturas do sistema escravagista, via os limites de uma liberdade condicionada, mas que, mesmo assim, poderia lhe garantir algumas doses de autonomia.

O acordo estabelecido para a compra de sua alforria passava pelos interesses camuflados de conservação do trabalho escravo. Alforrias condicionadas, garantiam aos senhores de escravos, a continuidade dos serviços, além do controle de ações de insurgências por parte de movimentos abolicionistas. Apontar essas condições de negociações estabelecidas, é dar visibilidade para a capacidade que as mulheres negras tinham e sempre tiveram e que estão invisibilizadas na historiografia oficial.

Em 1828 Gertrudes teve sua liberdade ameaçada por conta das dívidas adquiridas por seus “donos” - Carlos José da Costa e Maria Antonia de Mello - e seus credores recorreram à justiça pedindo que essa fosse vendida na praça em forma de quitar o saldo devedor. Por esses motivos, Gertrude aciona a justiça para apelar por um “embargo de penhora” contra seu dono Carlos José da Silva, pois já havia pago metade de sua alforria (100 mil réis) e cumpria com o pagamento prestando serviços ao mesmo. Conforme consta nos documentos de apelação<sup>6</sup>:

Em 1826, ela tinha cerca de 30 anos, era solteira e conseguira comprar sua carta de alforria sob condição de que a dita escrava nos há de acompanhar durante as nossas vidas, prestando-me todos os serviços; e isso para que a formos por cem mil réis valendo esta escrava duzentos mil réis pelo amor que lhe temos, pelos bons serviços que sempre nos tem prestado, e sendo que essa dita escrava falte à condição que lhe pomos de nos acompanhar como já dissemos a tornaremos cativa. (ROCHA, 2007, p. 328).

Aqui, encontramos uma mulher que vivia entre o trabalho escravo e o trabalho livre e que decidiu lutar por essa condição. Concordamos que, Gertrudes Maria compreendia que a “liberdade não era uma condição fixa, mas um alvo em constante movimento” (FILDS, 1985) e por isso ela se apressou em reagir a ação negativa que ameaçava a sua liberdade. Saiu em busca de alguém que pudesse representá-la em juízo, já que a legislação da época não permitia que escravizados ou alforriados levassem a justiça seus donos. A ação permaneceu durante quinze anos em juízo (ROCHA, 2007, p. 327).

Sobre a conclusão do processo judicial de Gertrudes, podemos afirmar que foi de luta, resistência e muita coragem, uma mulher negra alforriada que desafiou e buscou seus direitos dentro de um sistema escravista imperioso, enfrentou o silêncio imposto sobre sua nova condição social de mulher livre. Trazer a memória dessas narrativas é estender a esperança em dias melhores e possíveis de ser parte de um lugar. Mas é, sobretudo, trazer a ideia de que é mais importante entender do que lembrar, embora para entender também seja preciso lembrar (SARLO, 2007, p.18).

## **Memória como extensão de luta e resistência**

---

<sup>6</sup> Apelação Cível à penhora da escrava Gertrudes, 1828-42, depositada no Arquivo do Tribunal de Justiça da Paraíba, doravante ATJPB, fl. 68. Há uma versão impressa, publicada em Mello, Albuquerque e Silva (2005). (ROCHA, 2007, p. 328).

As memórias podem ser consideradas como uma caixa em que se guarda objetos especiais e de grande valor, com o passar do tempo alguns objetos podem ser tirados, outros adquiridos e assim a caixa vai se tornando um lugar que se guarda muitas lembranças sejam boas ou ruins. Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, bell hooks, afirma que não é fácil dar nome as nossas dores e nem criar teorias a partir desse lugar. Mas é dentro desses espaços que emergem o movimento de luta e resistência sabendo que essas narrativas construídas nos conflitos, serviram de exemplo e apoio na construção do pertencimento e fortalecimento identitário principalmente da mulher negra.

Esperança Garcia não pediu sua alforria, compreendia que naquele tempo e espaço de escravização possuía direitos e que eles deveriam ser cumpridos. De acordo com especialistas jurídicos sua carta segue um modelo que se enquadra como uma petição formal, ela se apresenta, relata os fatos e faz apelação. Considerando a carta como uma petição jurídica, a Comissão da Verdade da Escravidão Negra no Brasil (CVEN) da OAB do Piauí presidida pela advogada e professora Maria Sueli Rodrigues em parceria com a Universidade Federal do Piauí, durante dois anos realizaram um levantamento histórico e jurídico que resultou no Dossiê: “Esperança Garcia: símbolo de resistência na luta pelo direito”, além de fundamentar o pedido de reconhecimento simbólico de primeira advogada do estado do Piauí para Esperança Garcia. Uma produção que dá visibilidade a uma mulher negra que denuncia o que a população negra vem sofrendo ao longo do tempo.

O potencial revolucionário feminino é percebido a partir de ações históricas promovidas por diferentes mulheres no mundo. Mulheres que em seu tempo tem transformado suas dores em luta

Mulheres que labutaram sob o chicote de seus senhores, trabalharam para sua família, protegendo-a, lutaram contra a escravidão e foram espancadas, estupradas, mas nunca subjugadas. Foram essas mulheres que transmitiram para as suas descendentes do sexo feminino, nominalmente livres, um legado de trabalho duro, perseverança e autossuficiência, um legado de tenacidade, resistência e insistência na igualdade sexual — em resumo, um legado que explica os parâmetros para uma nova condição da mulher. (DAVIS, 2016, p.41).

Mulheres que precisam ser lembradas como um símbolo de resistência feminina negra. Aqualtune, Zeferina, Luiza Mahin, Lélia Gonzalez, Maria Nascimento, Tia Ciata, Maria Carolina

de Jesus, Mãe Beata, Beatriz do Nascimento e outras presentes, “guardiãs de sua identidade culturais e guerreiras na luta por seus direitos” (SILVA, 2009, p. 8).

Essa nova condição de mulheres tem avançado na luta pelo direito de liberdade e segurança. Leis como Maria da Penha<sup>7</sup>, a Declaração de Direitos das Mulheres<sup>8</sup> e a Lei 13.104/2015<sup>9</sup>, a Lei do Feminicídio que somam em resultados positivos sobre a proteção e seguridade das mulheres no Brasil. Dados recentes apontam que a plena igualdade de gênero no mundo, ainda não foram alcançados. Em se tratando dos indicadores brasileiros podemos observar que a mulher negra ainda tem sofrido as desigualdades em todas as esferas sociais, educação, trabalho e segurança.

No que diz respeito aos relatos de violência registrados pelo Ligue 180, serviço oferecido pela Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM/PR), em 2015 foram realizados 749.024 atendimentos em comparação a 485.105 atendimentos realizados em 2014. Destes relatos 50,16% corresponderam a violência física; 30,33%, a violência psicológica; 7,25%, a violência moral; 2,10%, a violência patrimonial; 4,54%, a violência sexual; 5,17%, a cárcere privado; e 0,46%, a tráfico de pessoas (BRASIL, 2016, p. 11). Considerando o recorte racial entre os indicadores sociais podemos observar que lugar ocupado pela mulher negra ainda tem sido de grande vulnerabilidade. Segundo o Sistema de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE entre os anos de 2016 e 2017.

A análise por restrição de acesso a bens em múltiplas dimensões complementa a análise monetária e permite avaliar as restrições de acesso à educação, à proteção social, à moradia adequada, aos serviços de saneamento básico e à internet. Nos domicílios cujos responsáveis são mulheres pretas ou pardas sem cônjuge e com filhos até 14 anos, 25,2% dos moradores tinham pelo menos três restrições às dimensões analisadas. Esse é também o grupo com mais restrições à proteção social (46,1%) e à moradia adequada (28,5%).

---

<sup>7</sup> Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar.

<sup>8</sup> No plano nacional, a discriminação contra as mulheres é proibida pela Constituição Federal. Seu artigo 3º define como objetivo da República promover o bem de todos/as, sem preconceito de sexo, raça, cor e idade (entre outros), e o artigo 5º prevê que homens e mulheres são iguais em seus direitos e obrigações.

<sup>9</sup> Instituiu uma nova modalidade de homicídio qualificado que prevê como crime hediondo o assassinato de mulheres por “razões da condição de sexo feminino” – ocorridas em caso de violência doméstica e/ou familiar, menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

No campo da educação, as desigualdades ainda se encontram bem acentuadas, no ano de 2016 o IBGE traz os seguintes percentuais entre a população de 25 anos ou mais de idade com ensino superior completo, 23,5% das mulheres brancas para 10,4% das mulheres pretas e pardas. Taxa de frequência escolar no ensino médio, entre mulheres brancas são de 80,1%, para 69,3% entre as pretas e pardas.

Como podemos observar, o fim da abolição não foi suficiente para que os negros fossem absorvidos pelo mercado de trabalho, tampouco aos espaços educacionais. As estatísticas continuam a apontar que a população negra vem enfrentando o racismo, a discriminação racial, salários inferiores, acesso à saúde precário e/ou nenhum, menor índice de emprego e as piores condições de moradia. Haveria outras possibilidades de existência para os negros?

Como nos aponta Wilson Barbosa (2009), ao citar a negligência do Estado em relação à posição do negro no mercado de trabalho, denunciando a existência do racismo estrutural que alcança e compromete as relações de vida do negro no Brasil.

O Estado brasileiro finge não saber que a raça negra não é uma naturalidade, mas uma relação social. Enquanto relação social, ela é o elemento sustentador da exploração, porque todo êxito não-negro está alicerçado sobre a exploração do negro. A hipocrisia analítica da ciência social oficial brasileira consiste em não perceber o capital como a exploração preferencial dos negros, como a captação de sua mais-valia, como a construção de um lucro adicional sobre cadáveres negros. Por outro lado, a sobre-exploração dos negros permite viabilizar para a população branca uma redução de suas jornadas de trabalho e a perpetuação de que explorem mercados primitivos locais, constantemente reconstituídos pela esfera pública. Veja-se o aberratório dos menores infratores, dos catadores de lixo e das empregadas domésticas (BARBOSA, 2009, p.71).

Sobreviver a essas desigualdades e injustiças tem sido possível; pois, embora entendamos que existem diferentes mecanismos de bloqueio sociais construídos a fim de manter os negros em lugares subalternos, a população negra tem seguido se organizado na clandestinidade, usando brechas que permitem acessar outros lugares. Como afirma Nei Lopes, mesmo pisados, vendidos, trocados, estamos de pé... e seguimos na luta pelo direito de existir e reexistir (PALMARES, 2009). E foi desse “não-lugar” social que a população negra avançou no enfrentamento de muitos obstáculos como o racismo estrutural, as discriminações e desigualdades raciais e sociais foram

fatores determinantes para o surgimento das organizações nas quais essa população se torna atriz e produtora de muitos Movimentos negros.

Resistimos aos tumbeiros, nos organizamos entre os quilombos, construímos nossa identidade negra na diáspora entre associações e confrarias; nos movimentos negros, nos fortalecemos. Sempre fomos organizadas! A luta por democracia e justiça social no Brasil sempre foi uma pauta defendida pela organização de mulheres negras. Mesmo que ao longo da história nossa identidade tenha sido restrita ao trabalho escravo submisso, ou corpos erotizados. As memórias de Esperança e Gertrudes provam que as mulheres negras sempre foram e são capazes de realizar grandes transformações sociais. O fragmento abaixo é parte da entrevista de Ana, quem fez parte da pesquisa de Silva e Pereira (2014).

Se você olhar a história das mulheres negras, você vai descobrir que elas sempre se organizaram. Na África você vai encontrar organizações e mulheres negras e quando as mulheres começam a chegar ao Brasil como escravas, começam a chegar as organizações. Já havia essa história, essa trajetória. Elas já se organizavam à parte dos homens e também juntamente com os homens. Então, o que nos leva à organização desde a década de 1990 é essa própria história. Apesar de nas literaturas recentes você ouvir e ler que o Movimento de Mulheres Negras se organiza pela falta de espaço entre os negros e entre mulheres parece que somos um movimento de mulheres que foi levado a isso pela impossibilidade política dos outros movimentos, essa é a primeira leitura que se faz. Mas, na verdade isso indica que as mulheres negras demandavam um tipo de protagonismo que elas se reconheciam em si, ou seja, já havia uma certeza de que a posição que a mulher tem de ocupar em uma organização política não é uma posição subsidiária. Isso não é porque as mulheres negras das décadas de 1970 e 1980 acordaram e disseram: Eu quero ser protagonista! Mas é por que existe uma cultura que foi mantida, e eu acredito que não é o ressentimento em relação a um movimento misto ou um movimento feminino, é porque a gente faz organização desde sempre<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Apelação Cível à penhora da escrava Gertrudes, 1828-42, depositada no Arquivo do Tribunal de Justiça da Paraíba, doravante ATJPB, fl. 68. Há uma versão impressa, publicada em Mello, Albuquerque e Silva (2005). (ROCHA, 2007,



As organizações Geledés: Instituto de Mulheres Negras<sup>11</sup> e CRIOLA<sup>12</sup> são duas organizações de destaque na história do Movimento de Mulheres Negras e que atuam na garantia de direitos. Seus projetos, na atualidade, são construídos em parceria com órgãos internacionais, da iniciativa privada e por esferas do Estado. Esses, visam apoiar iniciativas que envolvem a emancipação do segmento incluindo diferentes faixas etárias de diferentes regiões. Não são organizações como tantas outras já que no seu histórico, inauguraram metodologias fundamentais produzindo ambiências de aprendizagens coletivas (SILVA, 2017).

As memórias individuais e coletivas permitem visitar um passado e lembrar do que já foi vivido. De acordo com Sarlo (2007), esse “lembrar” se dá dentro do conceito de pós memória, considerando como,

A geração seguinte àquela que protagonizou os acontecimentos, ou seja, é a memória dos filhos sobre a memória dos pais. [...] a pós-memória cumpre as mesmas funções clássicas da memória: fundar um presente em relação com um passado. A relação com esse passado não é diretamente pessoal, em termos de família e pertencimento, mas se dá através do público e da memória coletiva produzida institucionalmente. (SARLO, 2007, p.97).

Essa memória coletiva como voz enunciativa de uma produção de movimento educativo na perspectiva de se re-inventar enquanto mulheres negras latinas que seguem formando uma rede de aprendizagens outras na luta, na esperança, organização de um sentimento de identidade coletivo, “fator extremamente importante do sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si, (SARLO, 2007). Esperança Garcia tem sua continuidade em cada uma de nós mulheres negras afro-brasileiras, que em suas narrativas trazem as memórias de lutas e resistência dessa escrava negra brasileira.

O poema de Conceição Evaristo, A noite não adormece nos olhos das mulheres, descreve de maneira delicada a guarda e cuidado desse lugar de dor e resistência:

---

<sup>11</sup> Organização de mulheres negras que lutam contra o racismo e todas as formas de discriminação presente na sociedade.

<sup>12</sup> CRIOLA é uma organização da sociedade civil com mais de 25 anos de trajetória na defesa e promoção dos direitos das mulheres negras. Fundada em 1992, atua na construção de uma sociedade onde os valores de justiça, equidade, solidariedade são fundamentais. <https://criola.org.br/>

Figura 1.

<p>A noite não adormece nos olhos das mulheres a lua fêmea, semelhante nossa, em vigília atenta vigia <b>a nossa memória.</b> A noite não adormece nos olhos das mulheres há mais olhos que sono onde lágrimas suspensas virgulam o lapso <b>de nossas molhadas lembranças.</b></p>	<p>[...] A noite não adormecerá jamais nos olhos das fêmeas pois do nosso sangue-mulher de nosso líquido lembradiço em cada gota que jorra um fio invisível e tônico pacientemente cose a rede <b>de nossa milenar resistência.</b>  (Conceição Evaristo, 2013)</p>
---	---

### À guisa de conclusão

Consideramos, em diálogo com as/os autores aqui inseridos, que a ideia de identidade e memória não é estável e contemporaneamente desterritorializado. Esperança Garcia e Gertrudes Maria precisam ser conhecidas como parte de uma memória universal e contra hegemônica de todos e todas que se encontram empenhados na construção de novos paradigmas de mundo e de sociedade, alicerçados em relações de igualdade, justiça social e respeito integral e irrestrito à dignidade da pessoa humana.

Também produziram narrativas que se tornam células, parte de um testemunho de um tipo de ativismo pelo direito de existir, e insistir com as agendas. Somos testemunhas divididas pelo espaço-tempo, mas próximas pelas lutas que são as mesmas e que são pertinentes para o tempo presente.

Construir outras agendas a partir de uma leitura decolonial dialogando com outras narrativas femininas, que pensam outro projeto de sociedade partindo de referenciais que permitem olhar para as memórias históricas de mulheres - em sentido mais amplo - enfatizando que é possível fomentar outras vivências significativas e transformadoras. Um movimento contra o racismo e a eliminação de toda e qualquer forma de segregação, subalternização.

Esperança Garcia e Gertrudes Maria estão presente na luta anticolonial e antirracista. e, portanto, estão em cada um de nós. Mulheres negras afro-brasileiras, que acompanham nossas

performances, nossas narrativas e compõem as memórias de luta e resistência. São células de uma recomposição que nos ajuda a dar sentido ao que somos e vislumbrar os passos seguintes.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Wilson do N. A Discriminação do negro como fato estruturador do poder. Revista Sankofa, USP. Número 3, página 71, 2009.

BRASIL. Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2008.

DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo, 2016.

EVARISTO, Conceição. Insubmissas lágrimas de mulheres. B Horizonte: Nandyala, 2011.

GIDDENS, Anthony. A Constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

IBGE. Estatísticas de gênero: responsabilidade por afazeres afeta inserção das mulheres no mercado de trabalho. In: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20232-estatisticas-de-genero-responsabilidade-por-afazeres-afeta-insercao-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho> Acesso em: 6 de março de 2018.

MIRANDA, Claudia. Currículos decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a Lei nº 10.639/2003. Revista da ABPN • v. 5, n. 11 • jul.– out. 2013 • p. 100-118.

MOTT, Luiz R. B. Piauí colonial: população, economia e sociedade. Teresina: Projeto Petrônio Portela, Governo do Estado do Piauí, 1985.

PAIXÃO, Marcelo; GOMES, Flávio. Histórias das diferenças e das desigualdades revisitadas: notas sobre gênero, escravidão, raça e pós-emancipação. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 949-969, Dec. 2008. <http://www.scielo.br/>

PALMARES, Gilberto. Desigualdades Étnico-Raciais nos 120 anos da República Brasileira. In: Acervo: Revista do Arquivo Nacional. V.22 n. 2 (jul/dez. 2009). Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2009.

Panorama da violência contra as mulheres no Brasil [recurso eletrônico]: indicadores nacionais e estaduais. – N. 1 (2016) Brasília: Senado Federal, Observatório da Mulher Contra a Violência, 2016.

ROCHA, Solange Pereira da. Gente Negra na Paraíba oitocentista: População, Família e Parentesco Espiritual. Tese. Universidade Federal De Pernambuco Centro De Filosofia E Ciências Humanas Programa De Pós-Graduação Em História. Recife-PE, 2007.

SARLO, Beatriz. Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG 2007.

SILVA, Ana Beatriz da. “Coisa de mulher” e “CRIOLA”: um estudo sobre aprendizagens decoloniais em ongs de mulheres negras. Dissertação Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Joselina. Mulheres Negras: histórias de algumas brasileiras. Cadernos CEAP Rio de Janeiro: CEAP, 2009.

SILVA, Joselina; PEREIRA, Amauri Mendes. O movimento de Mulheres Negras: escritos sobre os sentidos de democracia e justiça e social no Brasil. Belo Horizonte: Nandyala, 2014.

SOUZA, Elio Ferreira de. A carta da escrava ‘Esperança Garcia’ de Nazaré do Piauí: uma narrativa de testemunho precursora da literatura afro-brasileira. <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/arquivos/artigos/criticas/ArtigoElioferreiralcartaesperancagarcia.pdf> Acesso em 05 de fevereiro de 2019.

WALSH, Catherine. CANDAU, Vera Maria (org) Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.



# **EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO CONTEXTO ESCOLAR PARA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN**

**CELI CORRÊA NERES**

Docente do curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. ORCID: 0000-0001-9864-2180. E-mail: celi@uems.br

**ANA PAULA NOGUEIRA**

Mestre em Educação Especial pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.  
Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UEMS. ORCID: 0000-0002-1550-7037E-mail: lua\_anarte@hotmail.com

## **EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO CONTEXTO ESCOLAR PARA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN**

O presente artigo aborda resultados de uma pesquisa que buscou evidenciar as práticas realizadas nas aulas de arte, no contexto da educação especial, com vistas à construção de um olhar sensível, sob o ponto de vista da experiência estética, sobre as atividades artísticas desenvolvidas para pessoas com deficiência intelectual, aqui apresentado como um indivíduo com Síndrome de Down. O trabalho foca a experiência desenvolvida em sala de aula e apresenta como base teórica as pesquisas de L. S. Vigotski, em especial a apresentada na obra *A Psicologia da Arte* (1999). Neste artigo, a narrativa do desenvolvimento da atividade prática vem precedida de considerações a respeito da experiência estética no contexto escolar. Tais considerações são pertinentes para corroborar com entendimento dos efeitos da produção artística no desenvolvimento humano, tal como mencionado por Vigotski (1999). Para o autor, a produção artística interfere na organização psíquica do indivíduo, possibilitando a cada um a elevação da condição do ser simplista para o gênero humano universal. A análise da atividade revelou que os alunos com Síndrome de Down têm condições de se apropriarem dos elementos estéticos e transformá-los em aprendizado, desenvolvendo as suas funções psicológicas superiores.

**Palavras-Chave:** Síndrome de Down. Vivência Estética. Arte na Educação Especial.

## **AESTHETIC EXPERIENCE IN THE SCHOOL CONTEXT FOR A PERSON WITH DOWN SYNDROME**

This article deals with the results of a research that sought to highlight the practices performed in art classes in the context of special education, with a view to constructing a sensitive view, from the point of view of the aesthetic experience, on the artistic activities developed for people with intellectual disability, presented here as an individual with Down Syndrome. The work focuses on the experience developed in the classroom and presents as a theoretical basis the research of L.S.Vigotski, especially the one presented in the work *The Psychology of Art* (1999). In this article, the narrative of the development of practical activity is preceded by considerations about aesthetic experience in the school context. Such considerations are pertinent to corroborate with understanding the effects of artistic production on human development, as mentioned by Vigotski (1999). For the author, the artistic production interferes in the psychic organization of the individual, enabling each one to elevate the condition of the simplistic being to the universal human race. The analysis of the activity revealed that students with Down Syndrome are able to appropriate the aesthetic elements and transform them into learning, developing their higher psychological functions.

**Keywords:** Down syndrome. Aesthetic Experience. Art in Special Education



## EXPERIENCIA ESTÉTICA EN EL CONTEXTO ESCOLAR PARA PERSONA CON SÍNDROME DE DOWN

El presente artículo aborda resultados de una investigación que buscó evidenciar las prácticas realizadas en las clases de arte, en el contexto de la educación especial, con miras a la construcción de una mirada sensible, desde el punto de vista de la experiencia estética, sobre las actividades artísticas desarrolladas para personas con discapacidad intelectual, aquí presentado como un individuo con Síndrome de Down. El trabajo enfoca la experiencia desarrollada en el aula y presenta como base teórica las investigaciones de L.S.Vigotski, en especial la presentada en la obra La Psicología del Arte (1999). En este artículo, la narrativa del desarrollo de la actividad práctica viene precedida de consideraciones acerca de la experiencia estética en el contexto escolar. Tales consideraciones son pertinentes para corroborar con entendimiento de los efectos de la producción artística en el desarrollo humano, según lo mencionado por Vigotski (1999). Para el autor, la producción artística interfiere en la organización psíquica del individuo, posibilitando a cada uno la elevación de la condición del ser simplista para el género humano universal. El análisis de la actividad reveló que los alumnos con Síndrome de Down tienen condiciones de apropiarse de los elementos estéticos y transformarlos en aprendizaje, desarrollando sus funciones psicológicas superiores.

**Palabras clave:** Síndrome de Down. Vivencia Estética. Arte en la Educación Especial.

## EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NO CONTEXTO ESCOLAR PARA PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

### Introdução

Das questões em que se ocupa a arte para pessoas com deficiência intelectual, evidenciar as experiências estéticas no contexto escolar é enfatizar o valor dos efeitos desta vivência e da produção artística do aluno com deficiência. Partindo deste pressuposto, a proposta pedagógica apresentada neste artigo coloca em prática o que Fernandes (2016) propõe a respeito do papel do professor em relação às aulas de arte na perspectiva da educação inclusiva. Para a autora, há uma necessidade de se elaborar, de forma criativa, diferentes atividades valorizando experiências artísticas e estéticas, respeitando as necessidades educacionais assim como o tempo de aprendizagem do aluno. A autora faz um destaque sobre a necessidade de o professor ter clareza sobre o seu papel profissional, seja na escola especial ou na comum, o que revela a preocupação em se evitar a reprodução de metodologias já superadas.

Na história recente, o ensino de arte passou por uma nova caracterização, na qual as práticas artísticas eram trabalhadas como uma forma de complemento pedagógico, sendo comum as práticas de colorir imagens feitas pelos adultos em folhas mimeografadas, como exercícios de coordenação motora para fixação e memorização de letras e números (MEC/SEF, 1998). Pesquisas produzidas no início do século XX, no campo da psicologia e da educação trouxeram princípios que reconheciam a arte da criança como manifestação espontânea e autoexpressiva: valorizavam a livre expressão e a sensibilização para o experimento artístico (MEC/SEF, 1998). No princípio foi uma importante evolução que, aos poucos, tornou-se o fazer pelo fazer.

A arte não está somente ligada à expressão de ideias e sentimentos, nem possui preocupação exclusiva com a emoção. O homem é um ser social e a arte é fenômeno que historicamente se modifica, fortalecendo a coletividade humana. Ademais, o ensino das artes tem se constituído como importante instrumento para o aprimoramento do conhecimento sensível do mundo (CASTILHO; NASCIMENTO; FERNANDES, 2008), por possuir conteúdos que estimulam o desenvolvimento do aluno.

Para Barroco e Superti (2014), a arte está em constante relação com a objetividade humana, o que permite o entendimento da potencialidade humana. Nesse sentido, a arte possui um papel importante, pois está diretamente ligada à vida e às relações sociais. Dialeticamente, essas relações

sociais, por meio da apreensão da realidade e trabalhados a partir dela, oportunizam subsídios para elaboração do conteúdo e do estilo artístico. Ainda assim, a obra de arte não se configura a cópia fiel da realidade, mas gera algo novo, resultado da ação criativa, transformando-se em um produto cultural.

Considerando a dinâmica envolvida na natureza social da arte e a relação com a psicologia, torna-se claro como a experiência estética atua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores e como elas são objetivadas. Vigotski (1999) esclarece alguns conceitos, como a formação do psiquismo humano, das generalizações e tomada de consciência. Conforme o autor, a generalização é uma forma de organização da consciência, que acontece a partir do que foi vivenciado em determinadas situações ou experiências. Essa consciência é considerada pelo autor como sendo a síntese das funções superiores.

A consciência é formada a partir da ação do homem sobre o mundo, e vice-versa, sob a mediação do signo em sua complexidade (considerando a capacidade analítica, de síntese e de generalização que a ação mediada pelo signo pode implicar). A consciência, assim, se manifesta e se forma contando com diferentes elaborações, sendo a arte uma delas (BARROCO; SUPERTI; 2014, p. 26).

Diante do entendimento sobre o caráter formador da arte e as relações da experiência estética no contexto escolar, seja do aluno com ou sem deficiência, a análise da proposta pedagógica que se segue retrata como estas questões se revelam na prática, permitindo, a demonstração da dinâmica existente no trabalho de arte realizado com alunos com Síndrome de Down, assim como as suas especificidades.

Por meio da análise das práticas e da avaliação que valoriza a subjetividade, tanto do processo quanto do aluno, legitimam-se as ações do professor de arte que precisa ter conhecimento da sua função, assim como ter claro para si alguns conceitos, no caso em pauta, a compreensão de experiência estética e sua vivência no contexto escolar.

## A experiência estética no contexto escolar

A experiência estética se afigura partindo da percepção do universo sensível, seja na apreciação de algum objeto artístico, na audição de uma música ou outras vivências sociais como provar uma nova gastronomia, conhecer um novo perfume ou até mesmo os fenômenos da natureza podem tornar-se um objeto estético. Para Reis (2011), a experiência estética trata-se de uma relação ao mesmo tempo social e individual entre um sujeito e um objeto, pois, na percepção estética, estão envolvidos tanto significados socialmente compartilhados quanto sentidos que remetem à singularidade do sujeito dessa experiência. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas nas aulas de arte funcionam como um fio condutor destas experiências, portanto, a atividade de arte deve ser analisada sob uma perspectiva de educação estética.

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, no contexto da educação inclusiva, Vigotski (2011) aponta que a educação estética apresenta-se como uma prática fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Desta forma, o trabalho pedagógico do professor de arte apresenta-se fundamental para a inclusão, atendendo as necessidades dos alunos especiais por meio dos conteúdos e a das proposições práticas. “Um dos desafios para um projeto de ensino de arte na escola inclusiva diz respeito às representações sobre as impossibilidades e incapacidades dos alunos com deficiência de simbolizar, de realizar as operações mentais complexas e de criar” (IVONE, 2008, apud FERNANDES; 2016, p. 107).

Com relação ao deficiente intelectual, é mister levar-se em conta os esforços para se expressar, dificuldades com as abstrações e generalizações e, em alguns casos, dificuldades motoras. Nesse contexto, as experiências com o trabalho realizado na arte ressaltam os processos mentais reais, contribuindo para que o aluno possa desenvolver suas potencialidades, sendo assim, as práticas artísticas, a educação estética, realizadas para o público da educação especial necessitam de um olhar mais atento, além de ressaltar-se que o professor deve planejar suas ações, para que o aluno possa usufruir do melhor que a arte pode proporcionar.

No processo de experimentações, é vital destacar o momento da catarse, que Duarte e Fonte (2010) descrevem como um processo pelo qual o indivíduo receptor é colocado em confronto estético com a essência da realidade, por meio da superação, ainda que momentânea, da própria vida.

A catarse opera uma mudança momentânea na relação entre a consciência individual e o mundo, fazendo com que o indivíduo veja o mundo de maneira diferente daquela própria ao pragmatismo e ao imediatismo da vida cotidiana. Por meio desta momentânea suspensão da vida cotidiana, a arte exerce



efeito formativo sobre o indivíduo, efeito esse que terá repercussões na vida do indivíduo, as quais, porém, não ocorrem de maneira direta e imediata, havendo entre elas e a catarse estética uma complexa trama de mediações que torna impossível definir a priori as consequências, para a vida de terminado indivíduo, do processo de recepção de determinada obra de arte (DUARTE; FONTE, 2010, p.152).

No trecho destacado, os autores explicitam que não se pode esperar um resultado imediato, devido à complexa trama de mediações entre a suspensão da vida cotidiana e a catarse estética. Esta consideração a respeito dos efeitos da experiência estética é um ponto relevante na avaliação do processo pedagógico e de produção artística na sala de aula, uma vez que o professor, conhecendo o aluno e o seu comportamento no desenvolvimento das atividades, identifica o momento catártico no processo, o que revela que a experiência o afetou de alguma forma, entretanto não há como mensurar o que este efeito causará a longo prazo na vida do indivíduo.

Duarte e Fonte (2010) apontam que existem aspectos na vivência estética que se assemelham à atividade educativa, isto é, para os autores “nenhuma delas transforma diretamente a sociedade, nem mesmo transforma diretamente a vida do indivíduo. Ambas, porém, podem exercer influência decisiva seja na transformação da sociedade, seja na da vida do indivíduo”. Conforme Heller (apud DUARTE; FONTE; 2010, p. 155),

A arte por si só não pode humanizar a vida; porém, quando se tem a necessidade de humanizar a própria vida e dos demais também em outros níveis – [...] –, a arte proporciona um parâmetro e cumpre a função de apoio sentimental e intelectual para operar a transformação.

Ainda, acerca da proposição de Duarte e Fonte (2010), os autores advogam que existe um limite na analogia entre a experiência estética e a atividade educativa, pois a atividade educativa requer a mediação do professor para que o aluno tenha contato com o aprendizado. Neste caso, o professor faz o papel de autor, organizando os conteúdos com o objetivo de que seus alunos alcancem o conhecimento científico. Já na experiência estética, nem sempre se faz necessário o contato direto com o autor. Nesse caso, cita-se, como exemplo, ao apresentar-se uma pintura aos alunos, é correto afirmar que os educandos não estão em contato direto com o pintor, mas se relacionam com ele por meio da construção pictórica apresentada.

Quando a pintura desperta o encantamento em um determinado aluno, cria-se uma relação entre o aluno e a produção estética, mas diferente da atividade educativa, não se exige que haja assimilação de todos os aspectos envolvidos na criação daquela obra, ou que a experiência vivenciada cause impacto imediato no aluno.

Observa-se o quão importante é a ponderação que Duarte e Fonte (2010) fazem sobre o não imediatismo dos resultados. Se o aluno não responde imediatamente à experiência, não se pode ter como fracassado o plano de aula, ainda que os objetivos não tenham sido alcançados. Cada indivíduo tem seu tempo de aprendizado e, em se tratando do deficiente intelectual, o aprendizado demanda um maior tempo de desenvolvimento, o que não pode ser impeditivo de se ofertar as mais ricas experiências e incentivo à produção artística.

### **Notas sobre a proposta de atividade**

A proposta pedagógica aqui apresentada surgiu a partir de uma pesquisa que visa demonstrar o caráter formador da Arte. A aplicação prática foi realizada entre os meses de março, abril e maio de 2018, no período vespertino, durante as aulas de arte em uma escola especial que presta atendimento educacional a pessoas com Síndrome de Down, localizada no município de Campo Grande/MS. A descrição e análise do processo pedagógico que se segue refere-se a um recorte de todo o trabalho que já vem sendo realizado na instituição, que possui como missão o cuidado em atender as necessidades educacionais, sociais e emocionais dos alunos.

É importante salientar que o termo recorte foi utilizado com o propósito de esclarecer que a atividade aqui apresentada foi selecionada, dentre outras, e representa uma amostra da realidade, ainda assim, a escolha não foi aleatória. Houve a preocupação com a forma como o trabalho seria apresentado dentro dos requisitos propostos para a escrita desse trabalho, que é discutir o caráter formador da arte e como isto ocorre com os alunos com Síndrome de Down, desmistificando os preconceitos a respeito das potencialidades deste grupo em especial. Para tanto, utilizou-se de pesquisa qualitativa, a partir da abordagem sócio histórica, compreendendo que o fazer pedagógico se dá por meio da inter-relação do professor e o aluno. Assim, a concepção de conhecimento e aprendizagem tem como gênese o processo social, indutor de conhecimento (FREITAS, 2002).

Além do já mencionado cuidado em selecionar a atividade, foi conveniente selecionar o grupo de alunos, com o qual os registros seriam realizados. Para o trabalho, foram selecionadas três turmas da Educação para Jovens e Adultos – EJA – 1ª etapa, que contém regularmente matriculados, no total das três turmas, 36 alunos, sendo 28 com Síndrome de Down, 7 com



Deficiência Intelectual, 1 com Transtorno do Espectro Autista - TEA. A escolha destas turmas teve como critério o nível de desenvolvimento apresentado por cada grupo de alunos, que doravante serão mencionados como turma A; turma B; e turma C.

A turma A está em processo de alfabetização, a maioria dos alunos conseguem ler e interpretar textos simples, assim como construir frases, pequenos textos e resolver questões simples de matemática. A turma B apresenta-se também está em processo de alfabetização, porém poucos alunos conseguem ler e interpretar frases completas. A turma C apresenta-se mista, e assim como a turma B, poucos alunos conseguem ler e escrever. Há também alunos com comprometimento motor, dificultando o seu desenvolvimento.

Torna-se importante considerar o nível de alfabetização, uma vez que o domínio das linguagens matemática e linguística interfere na forma como os alunos portam-se diante do processo criativo, motivado pela apresentação de um repertório mais amplo do que seus colegas que ainda não desenvolveram plenamente a leitura e escrita.

Vigotski (2009, p.11) observa que os estímulos e as informações proporcionados pelo meio favorecem o desenvolvimento criativo, que ele descreve como “[...] aquela se cria algo novo. Pouco importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção se habita e se manifesta.” Neste sentido, o domínio das linguagens são agentes facilitadores do desenvolvimento, entretanto, são as experiências as quais os indivíduos são expostos que determinarão a riqueza do processo criativo. No caso das atividades de arte, tratamos das experiências estéticas e da produção cultural.

## **Desenvolvimento das atividades**

Conforme já mencionado, a atividade foi executada junto a três turmas do EJA, no período de seis aulas, com 40 minutos cada aula, tendo como objetivos:

- Vivenciar experiências estéticas e de desenvolvimento criativo por meio da produção artística;
- Expressar nas linguagens artísticas uma atitude de busca pessoal articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade, a criatividade e a reflexão ao realizar;
- Interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados, conhecendo-os de modo a utilizá-los nos trabalhos pessoais e/ou coletivos;

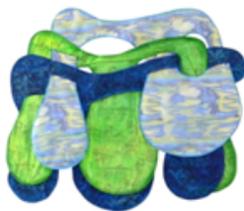
O projeto de construção pictórica, ou como foi chamado pela professora: Pintura fora do quadro foi intitulado Partes abstratas e apresenta como inspiração o trabalho da artista plástica e arte educadora brasileira Leda Catunda. Catunda é uma famosa artista da geração dos anos 1980, que apoiou o reaparecimento da pintura em renovação às tendências conceituais dos anos 1970. A artista busca através da pintura trazer o significado das coisas, sendo que seu foco de produção permeia o limite entre a pintura e o objeto, explorando a textura e as superfícies dos materiais industrializados, mas dando acabamento utilizando técnicas artesanais, a título de exemplo, a costura, como forma de originar uma identidade criadora.

A característica do trabalho de Leda Catunda está no limite da pintura e do objeto e promove uma gama de possibilidades de conceitos a serem trabalhados nas aulas de artes, principalmente para pessoas com deficiência intelectual, onde há uma maior necessidade de se reforçar conceitos simples como: acima/abaixo; dentro/fora. Para a aplicação desta proposta, o trabalho foi dividido em etapas, construindo um percurso que parte da instrumentalização, passando pelo processo de criação e culminando na produção artística.

No primeiro momento foi praticado o conceito de abstração da forma, estimulando os alunos a saírem do engessamento das formas geométricas, partindo para a construção de formas soltas e informais (orgânicas), explorando o uso das linhas sinuosas. Ainda nesta etapa, foram propostos exercícios por meio de desenhos em grande dimensão, visto que uma das grandes dificuldades dos alunos é lidar com grandes formatos, tanto do suporte (no caso o papel) quanto em explorar e otimizar todo o espaço disposto.

Na sequência da metodologia do trabalho, foram apresentadas as seguintes imagens das obras de Leda Catunda ao grupo de alunos:

**Figura 1.**



Palmeiras com Flores, 2006,  
Acrílica s/ tela e plástico,  
240x240cm



Lagos e Bananeiras II, 2007,  
Acrílica s/ voile e tecido,  
145x171cm



Entrelaçamento II,  
2003, colagem,  
223x187cm

**Fonte:** Autores.

Neste momento foi realizada a leitura da imagem, na qual os olhares foram guiados a observar as formas, as estampas, as texturas. Essa etapa foi importante para que o grupo percebesse as estratégias que a artista utilizou para montar as obras, como por exemplo, perpassar partes grandes por dentro de pequenas incisões feitas nas peças. Esta fase é chamada de instrumentalização, na qual os alunos estiveram alicerçando conceitos que foram objetivados no momento de produção, havendo aqui a mediação da professora.

A participação das pessoas mais experientes, das pessoas que elaboram/ estão elaborando conceitos organiza propositalmente, explicitamente as interações para que os jovens ou adultos (os aprendizes) elaborem conceitos. O professor (ou o adulto mais experiente) é o mediador da elaboração de conceitos da pessoa sob a sua responsabilidade (PADILHA; 2017, p.19).

A leitura mediada das produções de Leda Catunda foi um momento de construção de ideias. Destaca-se a atitude dos alunos Carlos, Marcia e José, da turma A, que já conseguiram levantar algumas hipóteses a respeito de como a Catunda organizou os elementos presentes nas obras. Estes três alunos em especial, por possuírem o pensamento mais elaborado, conseguiram traçar um raciocínio lógico, deduzindo que a artista fez cortes para entrelaçar as partes, só não conseguiram entender como foi possível uma parte grande passar por um corte pequeno. Nota-se na postura dos alunos o que Vigotski (2009) chama de atividade combinatória ou criadora, daí a relevância de ampliar o repertório ofertando as mais variadas referências e experiências.

Toda a atividade do homem que tem como resultado a criação de novas imagens ou ações, e não só reprodução de impressões ou ações anteriores a sua experiência, pertence a esse segundo gênero de comportamento criador ou combinatório. O cérebro não é apenas um órgão que conserva e reproduz a nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novos comportamentos (VIGOTSKI; 2009, p.13).

---

<sup>1</sup> Aqui são apresentados nomes fictícios, a fim de preservar a identidade dos alunos.

Dos alunos das demais turmas, somente Roberta, da turma B, traçou hipóteses e arriscou dar algum sentido para as imagens, que mesmo sendo abstrata, a aluna insistia que deveria estar representando alguma coisa, o que demonstra uma dificuldade com a abstração, pois eles tendem a buscar um significado concreto, atrelado aos conceitos cotidianos. Neste momento, a instrumentalização e a mediação são necessárias para a transformação destes conceitos cotidianos em conceitos científicos (PADILHA, 2017). No caso de Roberta, foi importante apresentar e reforçar o entendimento dos elementos visuais que estão presentes na imagem, como cor, contraste, forma, textura, etc. Para a pessoa sem deficiência, estes elementos se apresentam de forma clara, já para o deficiente intelectual, há um esforço maior para compreender as relações entre os elementos visuais, como entre as cores e as texturas visuais (estampas), por exemplo.

Dando prosseguimento, iniciou-se a etapa da produção artística, que também se fez valer com mediação da professora. Aos alunos foram dispostos canetões para cartaz e folhas de papel pardo, nas dimensões de 60 x 70 cm. A proposta era de que cada um desenhasse uma forma orgânica, que ocupasse todo o espaço do papel e pintasse o desenho com diferentes cores e texturas visuais. Nesta etapa da atividade, os alunos foram autônomos, visto que era um procedimento simples e de livre expressão. Embora algum aluno apresentasse dificuldade motora em manusear o canetão, e mesmo havendo a necessidade do auxílio, mediação do professor ou de outros colegas, a produção foi de sua autoria.

Ainda nesta etapa, já foi introduzido um outro desafio: recortar os desenhos, criando grandes peças de um “quebra-cabeça”. O recorte das figuras é citado aqui como desafio, visto que, apesar da idade, muitos alunos apresentam necessidades de desenvolver a coordenação motora fina, havendo dificuldades em manusear uma tesoura, no sentido de cortar sobre a linha traçada e fazer recortes sinuosos. Por vezes erram a curva do desenho, fazendo um corte reto. Outra parte do desafio do recorte está na dimensão do papel, que é relativamente grande – tornando a ação desajeitada, os alunos deveriam elaborar estratégias ao realizar o corte contínuo. O que parece ser uma ação simples, para a pessoa com Síndrome de Down é um desafio a ser superado. Segundo Anache (2012), este momento é fundamental a fim de observar a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno.

Para observar como esta “zona” se comporta, é preciso considerar três características básicas: 1) propor ao estudante situações desafiadoras, sem que sejam extremamente difíceis; 2) dirigir o aluno, através de pistas, para que possa cumprir o objetivo proposto pela tarefa; 3) avaliar o processo de autonomização da criança no desempenho da tarefa proposta (ANACHE, 2012, p.231).

Com a ajuda da professora, oferecendo estímulos e exercícios de coordenação motora, aos poucos, dentro do seu tempo, cada aluno foi compreendendo como conduzir a tarefa e, em alguns casos, quando conquistada a habilidade, eles auxiliavam os colegas neste processo.

Concluída a etapa de produção das peças do “quebra-cabeça”, seguiu-se a segunda etapa do trabalho: unir as peças para criar uma forma única, que contou com a ajuda do professor para fazer as incisões, quando necessário, utilizando um estilete, uma vez que não é seguro para os alunos manipularem esta ferramenta. Este momento foi muito importante, pois permitiu que os alunos expusessem as ideias para o grupo, verbalizando e objetivando o que foi mentalmente criado. A socialização das ideias foi um ponto importante do processo, promovendo o movimento dialético de aprendizagem. A arte está, permanentemente, ligada à vida e às relações sociais e na forma como é trabalhado a realidade e a produção cultural, cristaliza as complexas atividades mentais, as quais podem ser apropriadas pelos demais seres humanos (BARROCO; SUPERTI, 2014).

A peça criada pela turma A foi a que proporcionou maiores discussões, gerando até conflito entre dois alunos. O aluno Carlos elaborou uma proposta de montagem de fato interessante, porém a aluna Márcia também propôs uma forma diferente de organização. Ambos os alunos possuíam argumentos plausíveis; a proposição de Carlos se referia à combinação de cores, um contraste entre a peça roxa com a parte amarela, já a proposta de Márcia se referia à forma. A ideia era fazer algumas incisões na peça amarela e passar partes da peça verde por dentro dos cortes; neste momento a aluna demonstrou um pensamento lógico. Quanto aos demais alunos do grupo, todos permaneciam passivos, apenas concordando com as ideias propostas, um ou outro colega arriscava alguma organização diferente, mas sem muito êxito, no sentido de objetivar no trabalho o que foi mentalmente criado. A postura passiva dos colegas não suprime a importância da vivência artística e da socialização das ideias, ainda que estas sejam menos elaboradas.

Com relação à turma C, o processo de criação foi diferenciado, considerando o as necessidades educacionais apresentadas pela maioria dos alunos, havendo poucas trocas de ideias. Foram necessárias mais intervenções da professora, assim como adaptação de materiais: utilizar um engrossador no cabo do pincel para que Fabio pudesse pintar o desenho; auxiliar alguns alunos quanto à utilização da tesoura. Quando necessário, eram propostos alguns exercícios de recorte de papeis.

A culminância do projeto se deu por meio da apresentação dos trabalhos para a apreciação da comunidade escolar, cuja organização foi realizada pelos próprios alunos, sob a orientação da professora. As produções foram expostas em uma parede do refeitório e em quatro painéis moveis, ficando à disposição do público por uma semana.

Foi oportuna a participação dos alunos na montagem da exposição, pois se verificou o momento de consolidação do trabalho, agindo positivamente na autoestima e na formação de consciência, ou seja, uma atividade psíquica propriamente humana, formada a partir da ação do homem sobre o mundo (BARROCO E SUPERTI, 2014). A participação na exposição foi uma ação que gerou nos alunos o sentimento de pertencimento social, tanto por participar do processo de montagem, quanto por compartilhar socialmente suas produções artísticas. Complementando a fala das autoras, Duarte e Fontes (2010) citam que a arte possibilita o relacionamento dos indivíduos com seus sentimentos, como um objeto externo, interiorizado por meio da catarse.

No que se refere à postura do fruidor diante da produção cultural, destaca-se o caso de Daniel, aluno com transtorno do Espectro Autista – TEA, da turma A, muito sensível para as questões que envolvem a arte, apresentando uma habilidade artística acima da média. O aluno não participou do processo de criação, pois ele realiza atividades extracurriculares em outro setor da instituição, participando somente da montagem da exposição.

Daniel ficou estático diante à mesa em que as peças estavam postas, e na posição de fruidor, esboçou uma expressão de encantamento ao ter contato com as peças produzidas pelos colegas.

*Prof.<sup>a</sup>: - Que cara é essa?*

*Daniel: - Olha, é arte! É muito linda!*

*Prof.<sup>a</sup>: - Então, você gostou dos trabalhos?*

*Daniel: - Sim, eu gosto de arte. Gosto de fazer arte)*

Daniel tomou frente da organização, propondo como as peças deveriam ser fixadas na parede. Uma vez que as peças eram abstratas e não havia uma posição preestabelecida, cabia ao grupo decidir qual seria a maneira mais interessante de apresentação. O caso deste aluno ilustra a já mencionada proposição de Duarte e Fontes (2010), a respeito da catarse estética e como não se pode mensurar o seu efeito no psiquismo humano. No caso de Daniel a resposta foi imediata, e este encantamento suscitou nos colegas/ autores a tomada de consciência por meio do sentimento de aprovação.

Todo o desenvolvimento da atividade artística foi permeado por uma metodologia de avaliação cuja natureza é essencialmente qualitativa. Esta abordagem prioriza as relações e contextualização que o aluno consegue formar do conteúdo proposto em aula, com sua realidade social-histórica.



Contribuir para uma aprendizagem mais efetiva implica, em primeiro lugar, refletir sobre que tipo de aprendizagem se pretende, assim como questionar o lugar dominante que ocupa suas formas mais simples e reprodutivas no contexto escolar. O que pretendemos como professores? O que esperamos que o aluno aprenda? O que valorizamos positivamente de sua ação? Quais são os resultados que nos deixam satisfeitos? O que nos defrauda? A representação da aprendizagem como produção e não como reprodução é essencial para poder delinear estratégias pedagógicas que contribuam para formas de aprendizagem compreensivas e criativas (MARTINEZ; REY, 2017, p. 143).

Pode-se perceber ao longo da narrativa que a avaliação ocorreu em todas as etapas da produção artística. Em se tratando do ensino de arte na educação especial, é relevante o professor ter a avaliação alicerçada nas experiências, portanto, deve-se prezar todas as etapas do processo de desenvolvimento da atividade, considerando as subjetividades, que Anache (2012) descreve com a constituição de sistemas simbólicos e de sentido subjetivo, integrando os aspectos constitutivos da personalidade. A autora diz ainda que “o sujeito expressa a sua capacidade nas relações concretas da vida, portanto carregada de sentidos, necessários para manter o curso do seu desenvolvimento” (ANACHE, 2012, p. 234).

Conforme o exposto, o delineamento da subjetividade por todo o processo enfatiza a importância de considerar cada etapa do trabalho, percebendo, ao fim, que a produção não só modificou o aluno/autor, como também os sujeitos fruidores da obra. Torna-se mais frutífero quando se considera as manifestações psicológicas que o aluno apresenta no processo. Estas manifestações estarão, de certa forma, presentes no produto, portanto, quando a avaliação é realizada somente ao final do processo, os resultados tornam-se inconsistentes.

Não é condenável o professor de arte submeter sua avaliação às análises mais rígidas, em que leva em conta somente questões objetivas como movimento de pinça, coordenação motora, seleção e agrupamento de cores e formas, entre outros. Entretanto, ao fazer a análise de maneira hermética, o professor ignora o que há de mais importante e bonito no trabalho de arte: as relações criadas na experiência estética e a produção cultural dos alunos.

### **Considerações finais**

A proposta de uma produção artística apresentada neste artigo evidenciou que as atividades de arte voltada para a educação especial, neste caso, para pessoas com Síndrome de Down, não são meramente “um fazer por fazer”, ou passatempo. Também não objetiva meramente propiciar

exercícios técnicos para aperfeiçoamento de habilidades motoras, por exemplo, os quais, por mais que estes exercícios permeiem o processo, não é necessariamente o fim último. Do contrário, essa produção tem caráter pedagógico e é carregada de sentido.

A narrativa salienta que, ainda que pareça lúdico, a produção artística deve ser tomada com seriedade e zelo no processo avaliativo, pois cada detalhe do desenvolvimento da atividade é carregado de sentido, tanto subjetivos quanto objetivos, que afetam todos os atores envolvidos.

A produção artística é uma necessidade social que envolve o aspecto do fazer, da elaboração estética, do produzir atividades com base no conhecimento dos elementos das linguagens e das suas formas expressivas. Não pode ser restrita a um fazer técnico, estereotipado ou padronizado, mais sim contribuir para que a criança elabore continuamente nas suas possibilidades expressivas e criadoras e aprimore a compreensão estética (CASTILHO; NASCIMENTO; FERNANDES; 2018, p.162).

Considera-se importante a plena consciência do caráter formador da arte, para que se possa elaborar atividades cada vez mais ricas, possibilitando ao aluno manifestar-se criativamente, desenvolvendo o seu potencial. No que tange à educação especial, este entendimento é fundamental, para que não ocorram indiligências no processo de ensino e de aprendizagem. Finalmente, é fundamental esclarecer que trabalhar com a diversidade de sujeitos implica compreender o tempo de aprendizagem do aluno e os significados que ele dá ao processo de construção do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ANACHE, Alexandra Anache. Dimensões subjetivas envolvidas na avaliação da aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual. In: MARTINÉZ, Albertina Mitijáns; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira. Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco. Brasília: Liber Livros, 2012.

BARROCO, S.M.S; SUPERTI, T. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. Psicologia e Sociedade. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, 2014.

CAMPO GRANDE, Secretaria de Estado de Educação. Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul. Ensino Fundamental. Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, 2012.



CASTILHO, Ana Lucia Serrot; NASCIMENTO, Sidnei Camargo do; FERNANDES, Vera Lúcia Penzo; in Secretaria Municipal de Educação. Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino 1º e 2º do Fundamental. Prefeitura do Município de Campo Grande/MS, p.153 –176. 2008.

DUARTE, Newton; FONSECA, Sandra Soares Della. Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de Pedagogia histórico-crítica. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 2010.

FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. A Criatividade no ensino das artes visuais: da reprodução à inclusão. 1ª ed. Curitiba: Editora Appris, 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. Sielo 2002 disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742002000200002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002) Acesso em: 02julho2018.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjans; REY, Fernando Gonzáles. Psicologia, Educação e Aprendizagem Escolar: avançando na contribuição da leitura cultural–histórica. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 23, n. 1, p. 9-20, 2017.

REIS, Alice Casanova. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. Arquivos Brasileiros de Psicologia, 2011, Disponível em <http://seer.psicologia.ufrj.br/index.php/abp/article/view/693/493> Acesso em: 19maio 2018.

VIGOTSKI, L. S. A Construção do Pensamento e da Linguagem. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Educação e Pesquisa. vol.37 no.4 São Paulo Dec. 2011.

\_\_\_\_\_. Imaginação e criação na infância: ensaios pedagógicos; apresentação e comentários: Ana Luiza Smolka; tradução Zóia Prestes. São Paulo: Editora Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Psicologia da Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

## ANEXOS

**Figuras 1 e 2: Alunos produzindo**



**Figuras 3 Alunos montando exposição**



**Figuras 4, 5 e 6: Produções**



Fonte: Acervo das autoras, 2018.

# **PEDAGOGÍA, AUTOCONOCIMIENTO Y GESTOS DESCOLONIALES EN LAS ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN FORMAL**

**FRANCISCO RAMALLO**

Doutor em Humanidades e Artes com especialização em Ciências da Educação (Universidade Nacional de Rosário). Professor e pesquisador do Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Letras, Universidade Nacional de Mar del Plata (UNMdP-CONICET), Argentina, onde trabalha como assistente de ensino da cadeira Problemática Educação. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Estudos Culturais (GIEEC) e a Rede Tejidos - Pedagogias do Ser: Educadores, Experiências Descoloniais e Queers - ambos baseados no Centro de Pesquisa Multidisciplinar em Educação (CIMED). ORCID 0000-0002-4611-3988. E-mail: franarg@hotmail.com

## **PEDAGOGÍA, AUTOCONOCIMIENTO Y GESTOS DESCOLONIALES EN LAS ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN FORMAL**

En las alternativas a la educación formal el autoconocimiento -aquello que está en el interior de cada sujeto- ocupa recurrentemente un lugar primordial. En este artículo a partir de una serie de relatos de experiencias de educación no formal en Mar del Plata (Argentina) –particularmente alternativa, como suelen autoreferenciarse-, reconocemos una pedagogía de y para ser compuesta por gestos descoloniales. En un primer momento exploramos una posible genealogía entre la pedagogía, el autoconocimiento y la descolonialidad del ser. Para luego reflexionar sobre los gestos descoloniales que convergen en tres experiencias en las que desde interior del sujeto y lo desconocido se componen otros mundos (posibles).

**Palabras claves:** Educación no formal, Narrativa, Pedagogía, Pensamiento descolonial.

## **PEDAGOGY, SELF-KNOWLEDGE AND DECOLONIAL GESTURES IN THE ALTERNATIVES TO FORMAL EDUCATION**

In the alternatives to formal education, both self-knowledge and what is within each subject usually take an important role. In this article, and taking into account a series of narratives about non-formal- or alternative, as it is usually self-addressed- education in Mar del Plata (Argentina), we recognize a pedagogy of and to be composed by decolonial gestures. Firstly, we explore a possible genealogy among pedagogy, self-knowledge and decoloniality of being. Later, we reflect upon decolonial gestures which converge in three experiences where other (possible) worlds are composed from within the subject and the unknown.

**Keywords:** non-formal education, narrative, pedagogy, decolonial thought.

## **PEDAGOGIA, AUTOCONHECIMENTO E GESTOS DECOLONIAIS NAS ALTERNATIVAS À EDUCAÇÃO FORMAL**

Nas alternativas à educação formal, o autoconhecimento -aquilo que está dentro de cada sujeito - geralmente ocupam um lugar primordial. Neste artigo, baseado em uma série de relatos de experiências de educação não formal em Mar del Plata (Argentina) -particularmente alternativa, como suelen autoreferenciarse-, reconhecemos uma pedagogia de e para ser composta de gestos descoloniais. Inicialmente, exploramos uma possível genealogia entre pedagogia, autoconhecimento e a descolonialidade do ser. Para os efeitos de refletir sobre os gestos descoloniais que convergem em três experiências nas quais outros (possíveis) mundos são compostos desde dentro do sujeito e desde o desconhecido.

**Palabras clave:** Educação não-formal, Narrativa, Pedagogia, Pensamento descolonial.



## **PEDAGOGÍA, AUTOCONOCIMIENTO Y GESTOS DESCOLONIALES EN LAS ALTERNATIVAS A LA EDUCACIÓN FORMAL**

### **Introdução**

Lo que le niegues a los demás también te será negado, por la simple razón de que estás siempre legislando para ti mismo: todas tus palabras y acciones definen el mundo en que deseas vivir. Thaddeus Golas (2006, p. 44).

En las propuestas de enseñanza que componen las alternativas a la educación formal recurrentemente el denominado autoconocimiento suele ocupar un lugar protagónico. Entendido como la propia capacidad de conocer aquello que está en el interior de cada sujeto interpela un despertar, que -en palabras de una libre educadora- alude a “una toma de consciencia de sí para vivir en armonía con nosotros mismos y con el todo que nos rodea y del cual formamos parte” (Entrevista 3)<sup>1</sup>. En tanto podríamos destacar que las pedagogías que sedimentan las alternativas a la educación formal suelen guardar una estrecha relación con examinar quiénes somos, como un cuestionar de nuestra visión del mundo (o los mundos) que reconocemos y del lugar que ocupamos en él (o en ellos) (RAMALLO, 2018).

En la invención de pedagogías alternativas que recuperan una dimensión ontológica, fundada y fundante del autoconocimiento—nombrado de esta forma a partir de las voces vinculadas a las experiencias aquí registradas - se propone inicialmente ser uno mismo y no intentar convertirse en nada que uno ya no sea. Así como la celebración de estar en contacto con otras existencias y el hecho de apreciar la plenitud de cada momento en el que estamos presentes. El conectarse con el todo que componemos y que nos rodean proporciona una visión complementaria a la predominantemente reduccionista y materialista imperante en el pensamiento y en las instituciones educativas formales —capaces de ser reconocidas como occidentales, modernas, coloniales, eurocéntricas-. En la pedagogía esta visión totalista encuentra ecos tanto en grandes movimientos sociales como en pequeñas experiencias educativas que recuperan herencias ancestrales que no son ni particularmente místicas, ni indígenas – o nativas americanas-

---

<sup>1</sup> La escritura de este trabajo se compone a partir de las observaciones realizadas por el autor y las entrevistas a diferentes actores vinculados a la experiencias de educación no formal –alternativa- en Mar del Plata.

ni africanas ni orientales ni de cualquier otra índole identitaria geo-cultural determinada. Sino que se nutre de voces, textos y experiencias diferentes, manchadas, híbridas, mestizas y alternativas a la forma de educar occidental consagrada. Entre la dialéctica de la inclusión y la crítica, las cosmologías interrumpidas de los pueblos no occidentales – o colonizados -, los aportes de los pensadores místicos sufis o hinduistas en sus combates a la occidentalización, el budismo y los diferentes saberes de las religiones del mundo, la ancestralidad y la intimidad con lo legado, Steiner y la antroposofía filosófica o la New Age -aunque tan lucrativa y ligada a la expansión de una cultura comercial- constituyen una apertura a poder imaginar la educación de otra forma. Además de ofrecer prácticas transformadoras, que cambian a un mismo tiempo el yo y el mundo (o los mundos) que componemos y descomponemos.

Estos desplazamientos se pueden comprender en los nuevos tiempos del siglo XXI, en el que cada vez se visualiza aún más como el explorar el ser interior constituye un recurso poderoso para la movilización social y para el pensamiento crítico en la educación. En palabras del pedagogo del norte Phipil Wexler (2008) el siglo XXI es portador de lenguajes y posibilidades que alimentan una “resacralización de la educación”, como un movimiento que desde diferentes contextos educativos intenta ir más allá de lo que conocemos en términos de lo real, recogiendo lo sagrado de la existencia humana en oposición a una suposición racionalista. Esta consciencia surgió, a decir de Wexler (2008), de reconocer que con la racionalización del discurso científico se abandonó el poder de lo mágico y lo sagrado. Y que sin ese poder los aspectos racionales de la educación parecieran olvidar sus más profundos sentidos.

Además entre sus más amplias concepciones y evitando cualquier intento de delimitar un vasto campo tan difuso como desconocido, las pedagogías del autoconocimiento se asocian a los paradigmas libertarios en la educación. Especialmente es a partir de los años ochenta y noventa del siglo XX y sobre todo en el nuevo siglo cuando comenzaron a circular textos y experiencias de las pedagogías en la búsqueda de la libertad del ser y la invención de una educación antiautoritaria. Quizás la voz de Rebeca Wild (1996) a partir de su labor en la Escuela Experimental Pestalozzi, sea aquí la referencia más profunda y representativa.

De manera tal que estas pedagogías están asociadas tanto a grandes movimientos culturales, sociales y políticos como a pequeñas (en algunos casos muy pequeñas) experiencias de autogestión educativa. En este ejercicio de indentificación, si tuviéramos que recuperar algunas de sus tramas, podríamos decir que las pedagogías del autoconocimiento se asocian a la invención de propuestas de aprendizaje y de enseñanza que se caracterizan por la convivencia, la autonomía y la participación quienes se educan en la toma de decisiones. Al respecto Cuevas Noa (2003) presentó tres aspectos que componen lo común en las pedagogías libertarias, que



cobran sentido en esta conversación. El primer rasgo que las define es el antiautoritarismo, a partir de evitar la sumisión y proponer aprender de la autonomía y de la libertad. A la vez que la educación se proyecta no desde la autoridad del maestro sino desde los intereses de cada uno de sus estudiantes, intentando conseguir que sean dueños de sus propias vidas. Ello implica la libertad de su autonomía frente a la opresión y explotación que la educación tradicional provoca. En segundo término, la autogestión es un rasgo de estas pedagogías, siendo el control de la educación responsabilidad de cada individuo. La autogestión supone varios aspectos, desde la capacidad de construir espacios educativos y la autorganización de los estudios por parte del grupo hasta la autogestión de los aprendizajes y el autodidactismo. Y finalmente es la educación integral para Cuevas Nova (2003), otro rasgo común de las pedagogías libertarias que alude a la completud y no fragmentar o dividir la totalidad de la educación humana. En los términos de este pedagogo español se refieren a educar para la vida social en un sentido holístico, por ejemplo sin separar el trabajo manual del trabajo intelectual. Aquí remarcamos además al autoconocimiento y el derecho a ser que se implica en el educar(nos) como uno de los rasgos constitutivos en estas difusas y emergentes pedagogías.

## **La des-colonialidad del ser en la educación no formal**

En las alternativas a los modos formales de educar que registramos en el proyecto de investigación “Formas de Educación alternativas en el siglo XXI”, notamos que explorar el ser es además una irrupción que se propone frente a la denuncia de la “colonización pedagógica” que constituye a la escuela tradicional<sup>2</sup>. En efecto, la “otra educación” que se ofrece desde los caminos desandados por experiencias no formales –o alternativas- de educación y por los discursos y las prácticas de la descolonialidad se funda en otro modo de ser<sup>3</sup>. Lo que según Catherine Walsh podría ser interpretado como “maneras distintas de ser, pensar, conocer, sentir, percibir, hacer y vivir que desafían la hegemonía y universalidad del capitalismo, la modernidad eurocéntrica y la lógica civilizatoria occidental (WALSH, 2014, p. 20).

En estos recorridos la des-colonialidad del ser se presenta como un aspecto central que caracteriza a las “grietas” que recuerdan los vicios más profundos de lo que llamamos, en la modernidad eurocentrada, “educación” (WALSH, 2014). Por lo que se vuelve importante interpelar a la educación interior desde una lectura de los alcances y los límites de la categoría

---

<sup>2</sup> Proyecto de Investigación desarrollado entre 2016 y 2017 radicado en el Grupo de Investigadores en Educación y Estudios Culturales (GIEEC) de la Facultad de Humanidades, UNMdPta.

<sup>3</sup> El uso de la “des”-cons-alude a una mirada respetuosa y a la vez irreverente respecto del programa académico-político modernidad/colonialidad. En el sentido que autoarropa una potestad para nombrar a partir de nuestros lenguajes y enunciaciones biográficas y geo-culturales.

“colonialidad del ser”. Como así también de las perturbaciones que se registraron a partir de la reflexión y la observación de algunas de las experiencias de educación no formal que analizamos en nuestro proyecto de investigación<sup>4</sup>. Recordamos que dentro de la emergencia del denominado pensamiento descolonial en la academia, algunos estudiosos y activistas destacaron una serie de dimensiones que afectan nuestras existencias cotidianas (la colonialidad del poder, del saber, del ser y de la naturaleza). Estas categorías conceptuales se asocian a la búsqueda de nuevas perspectivas geopolíticas del conocimiento no eurocéntricas y a un conjunto amplio de relatos caracterizados por la “diferencia colonial” y el “vuelco de la razón” (MIGNOLO, 2011). En una mirada que refiere al cuestionamiento de la centralidad epistemológica del ser y del poder europeo-norteamericano y que recupera en su mismo desarrollo lo marginalizado e invisibilizado de nuestras memorias<sup>5</sup>.

Específicamente el concepto “colonialidad del ser” surgió en relación a la reflexión del racismo y la experiencia colonial. A partir de la rearticulación de las preguntas sobre el ser de Martin Heidegger, Jacques Derrida, Emmanuel Levinas, Rudolf Steiner y un poco más acá Frantz Fanon y Enrique Dussel. Este último filósofo de la liberación notó la conexión entre el ser y las empresas coloniales y fue Walter Dignolo quien formuló el concepto en el marco de las conversaciones de la colonialidad del poder. Para Dignolo (2011) esta dimensión de la colonialidad se refiere a la experiencia vivida de la colonización y su impacto en el lenguaje, en la capacidad de expresar lo que uno es o cree ser. Además, dentro de un programa de estudio y de intervención política de las ciencias sociales en América, Nelson Maldonado Torres fue quién mayor atención le prestó a esta dimensión, resaltando los efectos de la colonialidad en la experiencia vivida cotidiana y no sólo en la mente de sujetos subalternizados (Maldonado Torres, 2007).

Anteriormente fue Franz Fanon quién colocó la pregunta donde no había sido nunca antes colocada, interrogándose existencialmente sobre la posibilidad de ser negro en el mundo moderno y colonial. En su libro *Piel negra, máscaras blancas* (1973) describió la emergencia de un esquema

---

<sup>4</sup> Los registros de experiencias son compuestos a partir de una mirada biográfico-narrativa institucional alimentanda por los aportes de la investigación narrativa en educación (Yedaide, Álvarez y Porta, 2015), que la comprende no sólo en términos metodológicos sino también conceptuales como un modo otro de conocer.<sup>3</sup> El uso de la “des”-cons-alude a una mirada respetuosa y a la vez irreverente respecto del programa académico-político modernidad/colonialidad. En el sentido que autoarropa una potestad para nombrar a partir de nuestros lenguajes y enunciaciones biográficas y geo-culturales.

<sup>5</sup> Esta propuesta intelectual pone en evidencia las articulaciones, estrategias, mecanismos y categorías propias del eurocentrismo; como la raza, el control del trabajo, el Estado, la escuela y la producción de conocimiento. Afirmadas en la modernidad como patrón civilizatorio, éstas irrumpen y permean los diferentes ámbitos de la vida humana, a partir de la dominación, el control y la explotación sistemática del ser, así como en el ocultamiento del otro (el “otro” es el diferente al europeo/occidental) y de sus posibilidades de realización y de reconocimiento histórico y existencial

histórico-racial que traumatizó la subjetividad del negro y lo convirtió en una excepción de lo humano, ya que lo tiene atrapado en un no-lugar dado que las concepciones típicas sobre lo que es humano no son aplicables a su existencia. En tanto delimitó una “zona del ser” (mundo blanco) y una “zona del no ser” (mundo negro), pues el negro tiene un solo destino: emblanquecer o morir. En esta obra iniciática del pensamiento descolonial, la reflexión sobre la línea de color aplicada a los humanos expresó los límites de la educación moderna (eurocéntrica y occidental) de los pueblos colonizados. Interpelando a los colonizados a desaprender la racionalización del pensamiento occidental y fundando una pedagogía del ser y una educación para existir (RAMALLO, 2015).

La pedagoga ecuatoriana Catherine Walsh (2015) reconoció la posibilidad de in-surgir, re-existir y re-vivir, a pesar de la (re)colonización de los pueblos de la región, desaprendiendo la educación moderna en proyectos que apunten a la re-existencia y a la vida misma. A partir de un imaginario otro de con-vivencia (de vivir “con”) en una pedagogía de ser y de hacerse humano, que tal como recuperó con la voz de Stephan Haymes se trata de una educación construida y por construir que incluye la topología del ser y la teología identitaria-existencial de la diferencia colonial (Walsh, 2015; 15).

Si bien desde este recorrido conceptual, existencial y experiencial se advierte la dolorosa “colonialidad de ser”, las experiencias que alimentaron la escritura de este texto dejaron ver que esta categoría, instrumento político del programa que propone Walsh (2015), suele ser interpretada desde una dimensión que se podría denominar como externa al ser. En tal sentido preferimos comprender una definición de esta dimensión de la colonialidad a partir del acto existencial de descolonizar al ser interior, insistiendo en un despertar propio como una energía desconocida que ya existe. Y más aún, que por su propia definición anula la posibilidad de delimitarse, aunque no obstante exista y se invoca cuando se desaprenden los actos de la educación exteriorizadora, moderna y civilizadora. Por tanto entendemos que la descolonialidad del ser como categoría heurística posibilita registrar las experiencias en la educación que componen una dimensión interior del sujeto y marcada por lo que vive y cree vivir cada sujeto.

Más allá de lo señalado creemos que lo que podría pensarse como la descolonialidad del ser es entramado desde recorridos posibles fundados en las experiencias de una educación libre, no directiva y fuera de la gramática de la escuela. Pues notamos que muchas veces en ellas emerge un espíritu posible de comprenderse como descolonial. Aunque por supuesto no de manera lineal y esencialista, en el sentido de que no todas las experiencias no formales son factibles de ser interpretadas en el terreno de la búsqueda y la vida descolonial.

Aquí vale la pena recordar que con notable profundidad Esteva, Prakash y Stuchil (2013) reflexionaron sobre cómo la educación formal implica querer “concientizar a un otro”, insistiendo en la necesidad de revisar la idea de lo que llamamos “educación” en la modernidad. Además de realizar una contundente crítica a la idea de mediación -que a partir de la “concientización” anula las capacidades de ser- desde un llamamiento a liberar la pedagogía. De hecho consideraron que el propio Freire, maestro fundante de la pedagogía crítica, proponía un cambio que no comienza por y desde el sujeto colonizado sino que parte de una concientización externa. Convencido de que tanto opresores como oprimidos son deshumanizados por la opresión, esta visión suponía que una nueva conciencia nacida del alfabetismo ilustrado permitiría hacerse de nuevo plenamente humano y a la vez eliminar los horrores de la opresión moderna (Esteva, Prakash y Stuchil, 2013; 34). También explicaron estos autores que ello podría comprenderse como una arrogancia de quienes se colocan en una clase superior. De modo que Freire se ubicó a sí mismo en una tradición que descarta, suprime o descalifica -implícita o explícitamente- la abundante evidencia histórica de que los sujetos se rebelan por sí mismos contra toda clase de opresores. En una operación que implica la arrogancia insostenible de poseer la conciencia “verdadera” (o universal) y el propósito de legitimar el derecho de intervención en las vidas de los demás.

Es por ello que esta actitud de mediación de la educación moderna, con la intención de modelar y no orientada al ser, constituye una ceguera de los educadores en relación a su propia participación en la opresión de aquellos a los que se pretende concientizar. Al presumir que han logrado alcanzar un nivel avanzado de madurez, conciencia o incluso liberación, de veda una concientización interna. En contraposición a ello la “pedagogía no directiva” que propuso Wild (1996) remarcó la necesidad de educar para ser. A partir de la reflexión sobre la construcción de un espacio alternativo de enseñanza en Ecuador, esta pedagoga insitió en la necesidad de educar desde la vida en la libertad; en un vivir la vida y de la educación de un modo propio y personal. Fundada en el rechazo del autoritarismo -pero no en la autoridad en sí misma- propone un educador que aprenda a respetar las estructuras mentales y emocionales del educado. En un ambiente en el que los educadores y los educados, con dudas y curiosidades, crezcan seguros de sí mismos y sobre todo en la capacidad de autoeducarse. Una educación para ser, en estos términos, está orientada hacia la experiencia del momento, la necesidad de estar en permanente movimiento y en permanente expansión de lo que nos autoconstituye.

Asimismo ello implica una educación para dejar al educado tomar su propio camino, o mejor dicho dejar simplemente ser. Olvida cualquier pretensión autoritaria de concientización externa y provoca un desprendimiento de la premisa de la escuela como lugar de realización del sujeto, en el sentido que uno crea, sueña e imagina otras posibilidades fundadas en lo que somos. En diferentes experiencias que se escapan a la lógica de la escuela tradicional, desde



diversos posicionamientos y modos de educar, la educación del ser se presenta como el punto de partida primordial. Pese a la ambigüedad y variabilidad de sentidos de esta premisa, lo alternativo muchas veces parecería estar construido por una idea propia de ser. Una idea que a diferencia de la educación hegemónica e instituida es libre y con sentido propio.

Las experiencias observadas en nuestro proyecto de investigación en su mayoría están conformadas por grupos de trabajo reducidos, con un fuerte vínculo con la naturaleza y con una fuerte apuesta a reemplazar los valores de la competencia por valores colaborativos, que proponen una educación del ser, que es y que se hace. Tal como expresó la educadora de una de las experiencias educativas visitadas: “la educación es, la educación sucede y es parte de nuestras vidas desde que llegamos a este mundo y hasta que nos retiramos de él (Entrevista 1).

En Tierra Fértil, una escuela de educación libre, por ejemplo se plantea el principio de que el niño pueda apropiarse libremente del ambiente, de manera que todo debe estar a su alcance, para que pueda orientarse y moverse con autonomía. Los niños allí son libres de salir y entrar de las actividades cuando lo necesitan según sus necesidades y deseos. Se considera que el juego libre permite aprender a trabajar en colaboración, establecer reglas consensuadas y resolver los conflictos de un modo pacífico y auto-regulado. Las guías organizan los ambientes a partir de propuestas lúdicas y didácticas que tienen en cuenta el proceso evolutivo en el que se encuentran y las necesidades individuales de cada niño. Se busca la expansión interior, a partir de que lo experimental, lo intuitivo y lo espontáneo se encuentran con lo comunitario, lo emotivo y lo espiritual. Ello conforma un ecléctico escenario pedagógico en el que hasta la alimentación y el cuidado del mundo interior constituyen una otredad con respecto a la gramática escolar (entrevista 1)<sup>6</sup>.

En el mismo sentido EnRonda, una escuela alternativa que funcionó entre el 2013 y el 2016 en el Barrio El Alfar de Mar del Plata, a través de un cambio en la forma de educar se pretendía despertar una conciencia individual y social para crear un mundo mejor, a partir de “dejar ser libremente a los niños” (entrevista 2). Un mundo basado en la solidaridad, el respeto por la diversidad, la armonía en la convivencia, el cuidado de sí mismo, del otro y del entorno, la empatía, la escucha mutua y la autorregulación. Lo que pretendía ofrecer EnRonda era un acompañamiento personalizado y un ambiente preparado para que los chicos pudieran desarrollar su potencial

---

<sup>5</sup> Tierra Fértil surgió en 2014 a partir de un grupo de familias que se propuso para sus hijos una educación libre y no directiva. Este proyecto no se define como una escuela sino que se plantea como un ámbito educativo que tiene como ejes transversales la autogestión, la autoeducación, la autonomía, la democracia, la libertad y el juego libre.

interno, cada uno a su propio ritmo, a partir de su curiosidad y su deseo de jugar y de aprender (entrevista 2). Una marca que aquí aparece es la autoexploración del cuerpo como una manera de conocerse y registrar aquellos que olvida la educación formal. En ese autoconocimiento interior, que Fanon (1973) rememoró como vedado en la escuela moderna, se componen actividades que provocan una escucha hacia uno mismo y el estar disponible para integrar las necesidades del organismo humano a partir de una toma de conciencia sensorial y vital<sup>7</sup>.

Por su parte en El Canto del Fuego se propone “una educación que puede ser de otra manera que la que existe en este momento, más amorosa y respetuosa del ser” (entrevista 3)<sup>8</sup>. Este espacio educativo busca generar un contexto para que el aprendizaje surja, más que dirigir el aprendizaje. Se compone como “un ambiente que permite la creatividad y el autoconocimiento en los niños, acompañados por adultos responsables que los guíen en su camino para generar su propio aprendizaje -impulsados por sus necesidades internas-” (entrevista 3). Este proyecto es guiado de manera grupal entre las educadoras y las familias, “en el que nada está dicho, cada día se van probando nuevas ideas y nuevas maneras de educar” (entrevista 3). Lo que implementan es lo que van viviendo cada día y la educación que se proponen es emocional y espontánea. Diría nuestra informante “todo el tiempo estamos atentas a lo que van viviendo los chicos y también a lo que vamos viviendo nosotras, por eso el trabajo con uno mismo es muy grande y además todo lo tenemos que ir creando” (entrevista 3).

Las tres experiencias aquí brevemente expuestas si bien se tratan de espacios de aprendizajes para niños, también se proponen contribuir a que los adultos -tanto del grupo que lo componen como de la comunidad en general de la que forman parte- se autoeduquen en el respeto de las necesidades de los seres humanos. Estas experiencias alimentan pedagogías indisolubles de la totalidad de la experiencia humana, que se alimentan tanto de cosmologías interrumpidas como de saberes cotidianos que comúnmente despreciamos. En lo que se aprendió para vivir en armonía con nuestro ser, con lo que somos y con lo que nos conecta con la creación humana, estas pedagogías vivas aprenden en la libertad de reconocer(se) y tomar conciencia de quién se es.

---

<sup>7</sup> EnRonda inició su experiencia en 2013 en el barrio El Alfar de Mar del Plata. Luego de organizar varias reuniones un grupo de educadores y de padres abrió un espacio autoproclamado como educación libre.

<sup>8</sup> El Canto del Fuego es una escuela de educación libre y consciente iniciada en 2015, que funciona en la zona céntrica de la Ciudad de Mar del Plata.

## Gestos descoloniales en otros mundos (posibles)

En este breve texto exploramos los relatos de una pedagogía para permitir(nos) inventar, experimentar y crear a partir del autoconocimiento y de dejar en libertad el deseo de aprender y de crecer que todos tenemos dentro. Estas marcas enuncian que la posibilidad de crear un espacio para ser, es componer un espacio para nuestra propia descolonización y viceversa. Dar un paso al costado y corrernos de la colonización pedagógica, en las voces de las experiencias aquí registradas, parecería ser algo así como conectarse (o reconocerse) con uno mismo, con la esencia de lo que uno mismo es y lo que cada uno posee dentro de sí. A partir de una des-colonialidad del ser estas pedagogías proponen liberarse de lo impuesto y de lo ajeno. El autoconocimiento en la educación implica discriminar dentro y con uno mismo qué es lo que somos, lo que queremos y lo que deseamos (y qué es lo que no somos, lo que no queremos y lo que no deseamos). Es preguntar por nuestros deseos y no por los deseos de los otros sobre nosotros.

En ese sentido es que se rechaza la colonización -lo exterior, lo impuesto y lo ajeno- interpelando un andar inventivo por lo no dado, a partir de un recorrido desconocido y experimental guiado por nuestro interior. Diría una de las educadora de estas experiencias que lo posible está dentro de nosotros, “ya que si lo puedes sentir o pensar lo puedes crear” (entrevista 3). Es la invención una propuesta de “resetearse” y de interrogar qué somos y qué podemos llegar a ser, rechazando lo impuesto y lo que no somos, para reconocerse y reconectarnos con identidades íntimas y memorias profundas. Una educación para el autoconocimiento, entonces, sería facilitar, experimentar, inventar y crear un espacio para que uno mismo pueda conectarse con sus deseos y evitar recibir los mandatos externos que nos domesticar y nos colonizan. Se trata también de que uno pueda conocer sus deseos en la educación, indagando su propio desarrollo personal y su íntimo deseo de autorrealización en relación con el o los mundos que nos constituyen.

Más aún, la idea de educación más allá de lo conocido implica fundamentalmente buscar algunas respuestas en lo más íntimo que nos compone. Ser en la educación también es recordar que la forma de educar tradicional (mayormente aceptada y compartida propia de la escuela) es una entre otras posibles. La educación es invención y si bien en la imposición de la modernidad eurocentrada el aprendizaje escolar fue redefinido como educación, siempre existieron otras formas y otros espacios que constituyen una genealogía de otros modos de educar. Especialmente en los últimos años emergieron experiencias de educación alternativa que muchas veces (aunque no necesariamente siempre) se escapan y se desprenden de la educación escolar tradicional a partir de proponer un apertura y hacia nuevos espacios para la libertad humana en la educación.

Si bien la colonialidad sea más fácilmente advertida en todas las formas de explotación del trabajo y del control de la producción-apropiación-distribución material, es la colonialidad del ser, esa “colonialidad interior”, la que marca profundamente nuestro pensar, sentir y actuar cotidiano. En todo aquello que forma parte de nuestra subjetividad, como conductas que marcan inquietudes en todo tipo de diferencias raciales, de sexo, de género, de participación en la vida del trabajo, etc. Y es la escuela tradicional, como institución moderna por excelencia, la que se encargó de reproducir, desde sus inicios hasta la actualidad, aquellos ideales de razón, progreso y capital como horizontes de realización del sujeto moderno. Desde esta perspectiva la escuela moderna confunde enseñanza con saber, promoción con educación, diploma con competencia y fluidez con la capacidad para decir algo nuevo. Se “escolariza” la imaginación del alumno, diría Ivan Illich. Todos los esfuerzos se depositan en el acrecentamiento de la producción y no en la formación de personas que vivan una vida plena y contribuyan a que también otros logren la plenitud.

Es por esto que una pedagogía del ser se proyecta en la búsqueda de aquella plena humanidad que voces como la de Fanon (1973), y otras más anónimas, tanto nos enseñaron a ambicionar e imaginar. Entonces sería oportuno abandonar las formas de conocer que sujetan y modelan activamente nuestras subjetividades en las fantasías de las ficciones de la modernidad. Aquellas subjetividades modernas devotas del consumo, de la idea de que la economía es la ciencia de lo existente, de las concepciones patriarcales y racistas, para pasar a concebir espacios de sociabilidad, intercambio y encuentro, viviendo en comunidades donde se trabaje para vivir y no solo se viva para trabajar y consumir. Estos serían caminos que celebren la descolonización del ser, entramados desde otros recorridos posibles, fundados en las experiencias de una educación libre, no directiva y fuera de la gramática de la escuela en la que muchas veces emerge interiormente un espíritu descolonial.

Esta educación desde el autoconocimiento camina por pequeñas grietas que provocan vertiginosas y profundas transformaciones en el modo de pensar/sentir/hacer el territorio de la educación y que implican consolidar posicionamientos más allá y más acá de las ideas y las prácticas del doloroso proyecto universal de la modernidad (Walsh, 2014). En pequeños quiebres que a pesar de su fragilidad, incertidumbre, inseguridad, escurridéz y riesgo, lejos de ser poco importantes convocan a habitar una pedagogía descolonial no excluyente y situada en la inmediatez de nuestros gestos (Porta y Yedaide, 2017). En el sentido de volver la mirada al escrutinio de las formas en que el contexto devela gramáticas del sufrimiento enlazadas al legado eurocéntrico en nuestro entorno social y educativo. En esa inmediatez reconocemos que una pedagogía descolonial espacia de lo normativo, recetario y directivo en pos de pequeños gestos en grietas de libertad.



Entonces abrir una dimensión desde y con el ser en la educación es abrir posibilidades, en una invención que alimenta otras maneras de educar, desconocidas y posibles de ser imaginadas. Y en ese reconocer ya no habitamos un mundo, sino que son las grietas las que lo quiebran y nos desvían a confiar en la composición de otros mundos posibles. El educarnos conociéndonos a nosotros mismos, es también reconocer que ya no hay un solo mundo, sino que son muchos los posibles. Si bien en el filosofar contemporáneo no existe un acuerdo sobre qué son los mundos posibles (y por supuesto no tendría por qué existir), esta metáfora, y reapropiado lema político que recorre desde hace décadas nuestro continente, devela el riesgo, la discontinuidad y la aventura de soñar con lo imaginado.

Estos gestos descoloniales en las alternativas a la educación formal componen otros mundos posibles. Vale la pena recordar aquí que en la filosofía y la lógica occidental la noción de mundos posibles suele aludir a una noción de conjuntos de proposiciones maximales (es decir que se les puede agregar cualquier otra proposición), como entidades abstractas y si se quiere platónicas. De hecho, según el realismo modal de David Lewis, los mundos posibles son universos, y nuestro universo es sólo uno entre muchos. Para otros los mundos posibles no son algo que se descubre, sino que se estipulan mediante descripciones imaginadas. Pero además la multiplicidad de los mundos en los que vivimos también se presentó en el pensamiento pedagógico contemporáneo y quizás el educador austríaco Rudolf Steiner fue el que más visible lo hizo en relación a los “mundos superiores”; aquellos que asoció justamente a la conciencia espiritual y al sendero de conocimiento de sí que conduce de lo espiritual en el hombre a lo espiritual en el universo (uno de los puntos fundantes de la antroposofía). Y con más fuerza fue la irrupción descolonial, entramada en el ser, a partir de la construcción de saberes tanto fuera como dentro de los parámetros de la ciencia y la filosofía occidental, la que introdujo la metáfora de los otros mundos posibles en el pensamiento pedagógico. En tanto los saberes “otros”, el vuelco de la razón, los desprendimientos del pensamiento colonial y la ruptura con la celebración de la modernidad, colocaron a la existencia de otros mundos posibles como un horizonte para imaginar(nos).

A partir de las conexiones entre las pedagogías del autoconocimiento, las grietas descoloniales y los otros mundos posibles, en nuestra inmediatez se propone un tiempo de imaginar, crear, inventar y soñar mucho más alto de lo que lo hasta ahora estuvimos haciendo. El abandono del temor de dejar entrar al ser interior en la educación, las experiencias de invención de otras maneras propias de educar libres y autogestionadas, la exploración de uno mismo y el autoconocernos como ideal educativo colocan grandes y desesperantes interrogantes en los sentidos de educar en el siglo XXI, a la vez que nos prometen una cierta tranquilidad al imaginar que las respuestas están dentro de nosotros mismos.

## REFERÊNCIAS

CUEVAS NOA, F. J. Anarquismo y educación: La propuesta sociopolítica de La pedagogía Libertaria. Madrid: Fundación de Estudios Libertarios Anselmo Lorenzo, 2003.

ESTEVA G., PRAKASH M. Y STUCHUL D. De la pedagogía de la liberación a la liberación de la pedagogía. En: Aprendizaje en movimiento. Rutas hacia la liberación de la Pedagogía. México: Palpa Editorial, 2005.

FANON, F. Piel Negra, Máscaras Blancas. Buenos Aires: Editorial Abraxas, 1973.

GOLAS, T. Manual de Iluminación para holgazanes. Buenos Aires: Del Nuevo Extremo, 2006.

MALDONADO TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto En: Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, W. El vuelco de la razón. Diferencia colonial y pensamiento fronterizo. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2011.

PORTA, L. y YEDAIDE, MM. (2017) Pedagogía(s) vital(es): Cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial. Mar del Plata, EUDEM, 2017.

RAMALLO, F. Pedagogías, descolonización y mundo negro: Una convergencia necesaria en la búsqueda de los otros mundos posibles. En: Fernandes, M y Meireles, M (coordinadoras) Educação, Diversidade e Diferenças: Olhares (des)colonizados e territorialidades múltiplas. Curitiba: CVE, 2015.

RAMALLO, F. El conocimiento de sí y las pedagogías del ser: Un relato de la experiencia de la escuela El canto del Fuego. Revista Cronía Año 18 - No 14, 2018.

SEGATO, R. La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2015.

WALSH, C. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. Revista Entramados. Educación y Sociedad. N°1, Año 1, 2014.



WALSH, C. Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Quito: Serie Pensamiento decolonial, 2015.

WEXLER, P. La religión como crítica socioeducativa: Un ejemplo weberiano”. En: McLaren, Peter –Kincheloe, Joe (eds.). Pedagogía crítica: De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona: Grao, 2008.

WILD, R. Educar para ser. Vivencias de una escuela activa. Buenos Aires: La Chamaquería, 1996.

YEDAIDE, MM. ÁLVAREZ , Z y PORTA, L. La investigación narrativa como moción epistémico-política. Revista Científica Guillermo de Ockham Número 13 Volumen 1, 2015.

## ENTREVISTAS

Entrevista 1. Malala, educadora responsable de Tierra Fértil. Entrevistada por Francisco Ramallo en abril 2016. Proyecto de Investigación “Formas de educación alternativa en el siglo XXI”.

Entrevista 2. Jimena, educadora responsable de EnRonda. Entrevistada por Moira Alquezar en Mayo 2016. Proyecto de Investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”.

Entrevista 3. Ileana, educadora responsable de El Canto de Fuego. Entrevistada por Francisco Ramallo en agosto de 2017. Proyecto de Investigación “Formas alternativas de educación en el siglo XXI”.

# Estudos/Ensaaios



# **NARRATIVAS Y MEMORIA SOCIAL: una aproximación desde el currículo currere**

**ÁNGELA CAMILA AYALA**

Mestre em Educação, Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação – FAGED UFBA; Licenciada em Psicologia e Pedagogia, Universidade Pedagógica Nacional/Colômbia. Professora da rede pública de ensino da Colômbia (2013-2017). Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores – FEP UFBA/CNPq. ORCID: 0000-0003-1924-1907 E-mail: cami9013@gmail.com

**MARIA ROSELI GOMES BRITO DE SÁ**

Professora da Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação – FAGED UFBA. Líder Grupo de Pesquisa Formação em Exercício de Professores – FEP UFBA/CNPq. ORCID: 0000-0002-5457-1074 E-mail: roselisa.rds@gmail.com

### **NARRATIVAS Y MEMORIA SOCIAL: na aproximación desde el currículo currere**

El presente trabajo esboza los resultados de una investigación en que pretendió abordar el proceso de enseñanza de la historia reciente, desde una perspectiva de diálogo entre las narrativas y la memoria social en el desarrollo de un currículo en “recorrido” trayendo a escena el relato del estudiante como protagonista del proceso de construcción del currículo. Se exponen puntos principales sobre el currículo escolar colombiano y como los estudiantes narran la forma en que conciben el conflicto armado del país. La narrativa estimulada en el aula, se desarrolla por medio de los aportes de currículo como currere, la experiencia como elemento generador de situaciones, es un elemento característico del proceso. Se considera este tipo de trabajos como un aporte que enriquece el campo educativo y los estudios que se realizan en esta perspectiva, además de contribuir reflexiones y anhelos que realizan los estudiantes sobre su proceso formador.

**Palabras claves:** Conflicto armado colombiano; Currículo currere; Memoria social; Narrativas.

### **NARRATIVES AND SOCIAL MEMORY: an approximation from currere curriculum**

The present work outlines the results of a research in which it tried to approach the teaching process of recent history, from a perspective of dialogue between narratives and social memory in the development of a curriculum in “journey” bringing to the scene the story of the student as protagonist of the process of construction of the curriculum. Main points are exposed about the Colombian school curriculum and how the students narrate the way they conceive the armed conflict in the country. The narrative stimulated in the classroom, is developed through the contributions of curriculum as currere, experience as a generator of situations, is a characteristic element of the process. This type of work is considered as a contribution that enriches the educational field and the studies carried out in this perspective, in addition to contributing reflections and desires that students make about their training process.

**Keywords:** Colombian armed conflict; Curriculum Currere; Social memory; Narratives.

### **NARRATIVAS E MEMÓRIA SOCIAL: uma aproximação a partir do currículo currere**

O presente trabalho delinea os resultados de uma pesquisa na qual buscou abordar o processo de ensino da história recente, a partir de uma perspectiva de diálogo entre narrativas e memória social no desenvolvimento de um currículo em “recorrido” trazendo à cena a história da trajetória do estudante como protagonista do processo de construção do currículo. Os principais pontos são expostos sobre o currículo escolar colombiano e como os estudantes narram a maneira como concebem o conflito armado no país. A narrativa estimulada em sala de aula, é desenvolvida através das contribuições do currículo como currere, a experiência como geradora de situações, é um elemento característico do processo. Este tipo de trabalho é considerado como uma contribuição que enriquece o campo educacional e os estudos realizados nessa perspectiva, além de contribuir com reflexões e desejos que os estudantes fazem sobre seu processo de formação.

**Palavras-chave:** Conflito armado colombiano; Currículo currere; Memória social; Narrativas.



## **NARRATIVAS Y MEMORIA SOCIAL: una aproximación desde el currículo currere**

### **Introdução**

A partir del siglo XX, Colombia se caracterizó por ser parte de los países que vivenciaron en su territorio nacional una guerra interna. Identificado por su complejidad y violencia prolongada, este fenómeno permea la nación completa. De esta forma, en la educación, el conflicto armado es un concepto que ha sido enseñado a los estudiantes como una tragedia nacional, un evento dividido en décadas, resaltando algunos acontecimientos que han sucedido en cada una de ellas, los actores violentos ocupan parte del protagonismo en la historia reciente. Las estadísticas de acciones violentas, víctimas reducidas a cifras, impactos sociales y gestiones del gobierno para erradicar el conflicto armado, destacar golpes militares e incluso resaltar el trabajo de ciertas personas o condenar las acciones de otros (GONZALES, 2014), están por encima de la visibilidad que se les da a las historias de la población, esas historias que no aparecen en la narrativa oficial sobre el conflicto armado.

Vivir en medio de una guerra tiene una variación en la forma como cada persona confronta el conflicto interno, los esfuerzos por analizar continuamente la guerra en Colombia, por parte de instituciones extranjeras e instituciones colombianas, han desarrollado investigaciones en torno a sus orígenes e impactos en la sociedad. Algunas de estas investigaciones después del proceso de pos acuerdo con las FARC – EP (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo) han adoptado caminos para visibilizar los procesos que permitan a la nación relatar lo sucedido. Desafío histórico para el país, la reconciliación, el perdón, un recuento, el tejer social de la comunidad, son elementos indispensables para la reconstrucción de la memoria histórica para seguir construyendo nuestra historia. (GALINDO, RESTREPO e SANCHEZ, 2009).

La propuesta aquí presentada es un compromiso pedagógico que busca generar una reflexión en la comunidad educativa sobre los desafíos que se deben asumir para la consolidación de espacios de paz a partir de la educación, específicamente en el currículo escolar. Para ello se requiere mirar a nuevas perspectivas pedagógicas que permitan a los estudiantes alcanzar un alto nivel de compromiso con su propia formación.

Una forma para alcanzar este objetivo es la propuesta de debates y diálogos en las salas de aula, para y con los estudiantes (LOPES, 1999). Este ejercicio se puede concebir como un proceso

más analítico y crítico del contexto violento en el cual ellos han vivido, en el cual se abordan las concepciones, juicios e ideas que los jóvenes tienen del conflicto (BECERRA, et al. 2012).

El trabajo pedagógico de carácter reflexivo, que nos interesa corresponde a dar visibilidad las narraciones sobre conflicto armado de los estudiantes que se configuran en el territorio escolar y su aproximación con el currículo escolar. La relevancia que tiene la interpretación sobre el conflicto armado en Colombia, nos lleva a detenernos a pensar y reflexionar sobre el proceso de planeación curricular, en las disciplinas escolares, en los lineamientos curriculares, en la sala de aula. Es justamente en este proceso que interesa conversar, en sus afinidades y en las resistencias con el contenido por parte del estudiante.

A partir de la perspectiva teórica de Pinar (2004), se estructura el punto de partida y al mismo tiempo se genera la inquietud, en el momento en que plantea la pregunta: ¿Cómo sería el currículo, se centraríamos las disciplinas escolares en las historias y las reflexiones autobiográficas de aquellos que las soportan? Los “asuntos” en las disciplinas escolares, se refieren tanto a los asuntos humanos como a los asuntos académicos<sup>1</sup> (PINAR, 2007 p.69). Esta pregunta se antepone como desafío y a su vez encamina el trabajo pedagógico, al cuestionar y reflexionar sobre la práctica docente, el cual se enfoca en resaltar las narrativas de los estudiantes, como producto de su experiencia y allí encontrar la convergencia con el currículo.

A partir de lo anteriormente dicho, se planteó desarrollar un ejercicio junto con los estudiantes que se centró en la producción de narrativas por parte de ellos sobre la pregunta: ¿Cuál es su concepción de conflicto armado? Con este cuestionamiento se buscó inquietar a los estudiantes para la creación de narrativas en las cuales plasmaran sus concepciones de conflicto armado, historias propias o vivencias de otros, pero sobretodo en las que se encontrase como hilo conductor el fenómeno del conflicto armado colombiano. De esta experiencia, fue posible evidenciar que algunos estudiantes han configurado su noción sobre el conflicto armado en Colombia, a través de la información construida de los medios de comunicación, otros desarrollan su concepto por las aproximaciones que llegan a realizar en lo aprendido en la sala de aula y otros tienen una influencia de las experiencias familiares o sus experiencias personales, estos son algunos factores que han marcado el concepto de este fenómeno social en los estudiantes.

---

<sup>1</sup> Traducción realizada por las autoras.



## El pos acuerdo entra en la Educación

Uno de los desafíos más importantes que la sociedad colombiana tiene actualmente es enfrentarse al pos conflicto. El pos conflicto o también conocido en Colombia como pos acuerdo se considera el periodo posterior a los tratados de paz firmados entre el gobierno de turno y a las FARC-EP. Ese proceso se presenta como una oportunidad de transformación, por eso varios sectores de la sociedad están trabajando para proponer y comenzar a actuar paralelamente al proceso que está viviendo el país. La educación presenta un aporte clave para el tránsito de la guerra para la paz, por supuesto, la escuela se torna un espacio que posibilita reconstruir los escenarios de convivencia, de dialogo, reconocimiento del otro y el respeto por la diferencia. El camino para la paz está ligado al conocimiento de la realidad nacional, al reflexionar sobre ella y proponer soluciones para la reconciliación es una “garantía de los complejos procesos que tendrá que asumir la sociedad colombiana en la etapa de pos conflicto”. La catedra de la paz se concibe como una forma de responder las necesidades formativas de los estudiantes en el contexto de pos conflicto. La catedra de paz se propone, en su estructura, propiciar en las salas de aula, la reflexión y conocimiento de la historia colombiana, el dialogo de saberes, factores que permiten prácticas de reconciliación y perdón, siendo indispensable que los alumnos se apropien de este tipo de trabajo”

La catedra de la paz deberá fomentar el proceso de apropiación conocimientos y competencias relacionados con territorio, la cultura, el contexto económico y social y la memoria histórica, con el propósito de reconstruir el tejido social, promover la prosperidad general y garantizar la efectividad los principios, derechos y deberes consagrados en la Constitución. (Artículo 2, Decreto no. 1038, 2015)

Sobre el marco de la Ley no. 115 del 8 de febrero de 1194, se define currículo como el conjunto de criterios, planos de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen para la formación integral y la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para colocar en práctica las políticas y desarrollar el Proyecto Educativo Institucional. La catedra de la paz se puede desarrollar en las instituciones como un plan de estudios, una temática en un área de conocimiento o por medio de proyectos de la institución. Las instituciones tienen toda la autonomía para desarrollar de la forma más pertinente ese componente (la catedra de paz) en la sala de aula.

El contexto histórico, social, político, económico y cultural tiene una relación con la educación, así los procesos pedagógicos están de acuerdo como el tiempo y espacio de la sociedad. Sobre esa perspectiva comienza a buscar y concebir el currículo, los planos de estudios, los proyectos educativos, las prácticas pedagógicas como otra mirada lejos de la educación tradicional, para trabajar en procesos de transformación de enseñanza y aprendizaje más dinámicos y coherentes con la mudanza social.

La memoria histórica y pedagógica se constituye como una herramienta de abordaje indispensable como dispositivo pedagógico (ZULUAGA e MARIN, 2006) de gran valor en la tarea de entender y abordar como han surgido las concepciones y narrativas de conflicto armado nacional y otros factores relacionales (BETANCOURT, 2004) Para tal finalidad se hace necesaria una perspectiva que concentre los esfuerzos de la comunidad educativa, para mejorar la forma en que se da la adaptación de la escuela en un contexto de violencia y abusos a los derechos más fundamentales de los seres humanos (RODRÍGUEZ, S. P. Y SÁNCHEZ, 2009a, 2009b).

El sistema educativo colombiano precisa de una propuesta educativa más vigente y pertinente frente a las dificultades nacionales, y dentro de las salas de aula del país es posible encontrar un camino para dar una garantía de vivir en paz en un país que pueda superar el conflicto y reconstruirse.

## **Las narrativas y el currículo currere**

La narrativa en este proceso de investigación es utilizada en tres categorías: la primera configura la narrativa como dispositivo formativo, en este aspecto se entrecruzan la memoria, la narrativa y la educación, mediadas por la experiencia del estudiante. Para Brunner (2004) el pensamiento narrativo, es visto como la capacidad de narrar sobre sí mismos, en este sentido las narrativas conducen a los estudiantes a reconocerse como sujetos en formación. De esta forma, se interpretan los procesos que los estudiantes configuran e incorporan todas las experiencias de aprendizaje que tienen elaborado, dando mayor visibilidad al conocimiento del estudiante mediado por su experiencia. A partir de las interpretaciones por medio de la memoria, que traen los relatos de los estudiantes, se abre el camino para adentrarse en la discusión sobre el currículo como currere, por medio de la narrativa como metodología para desarrollar las actividades curriculares. El aspecto metodológico también se caracteriza la tercera dimensión concedida a la narrativa, de esta vez refiriéndose al propio camino metodológico adoptado para la realización de esta investigación.



El pensamiento narrativo es el instrumento capaz de captar las vicisitudes de la intencionalidad humana, siendo que los seres humanos tienen identidad porque son capaces de narrar historias sobre ellos mismos. A partir de esta perspectiva, es a través de las narraciones que podemos dar significado a nuestra vida y comprender los otros, que las conduce a entender nuestro actuar e interpretar las acciones de los demás.

Las narrativas toman el formato del relato que permite comprender no solo lo familiar, sino también lo extraño o aquello que se distancia de lo esperado, de lo normativo. También se puede decir que el pensamiento narrativo tiene un importante componente educativo y cultural, en la medida en que el objetivo de la educación es ayudar a encontrar nuestro camino dentro de nuestra cultura y comprenderla en las complejidades y contradicciones.

En este punto, la narrativa opera entre la privacidad del sujeto y el espacio de lo socio histórico de su existencia, sea ampliando la comprensión de los fenómenos sociales y grupales, o sea haciendo emerger una nueva mirada sobre sí mismo (CARVALHO, 2003). Partiendo del punto de vista de Chagas (2007), cuando se abordan las narrativas dentro de la sala de aula, se tiende a penetrar la “caja negra” escolar, dando relevancia a las vivencias, experiencias e historias que los sujetos traen consigo para la sala de aula y que hacen parte del cotidiano escolar de ellos. “Penetrar la “caja negra” escolar, abordando los dispositivos de organización y la cotidianidad en sus prácticas, poner en escena la perspectiva de los agentes educacionales” (CHAGAS, p. 93, 2007).

A partir de este referencial, en esta pesquisa las narrativas son consideradas piezas clave en la hora de indagar sobre los procesos que tienen lugar en la construcción del concepto del conflicto armado, pudiendo traer posibles soluciones a la ausencia del debate sobre el conflicto, sobre las propuestas nacionales de parar con el conflicto armado; además de eso pueden permitir explorar la forma como la sociedad colombiana entiende y experimenta vivencialmente el conflicto a partir tanto de lo corporal como de lo sensorial, hasta lo lingüístico, y como este se ve reflejado en la esfera de la memoria social (GALINDO, RESTREPO e SANCHES, 2009).

El relato, la narrativa, el cuento, la historia y todas las formas orales y escritas vistas como una propuesta de abordaje a partir de las cuales se pueden levantar las experiencias sobre el conflicto, es un proceso continuo de intercambio y discusión. Son formas válidas de abordarlo, formas en las cuales tanto el estudiante que narra, como el profesor que escucha o lee (CARVALHO, 2008; HUERTA, 1995), participen en la construcción o recreación de un momento, de una visión, de un pasado y un presente.

Tratándose apenas de una aproximación que considera pertinente a la elaboración continua de reflexiones que provocan el dialogo y el intercambio de narrativas, historias y anécdotas, elementos indispensables en la construcción de una perspectiva común, que pueda atacar directamente los efectos negativos del conflicto armado en Colombia.

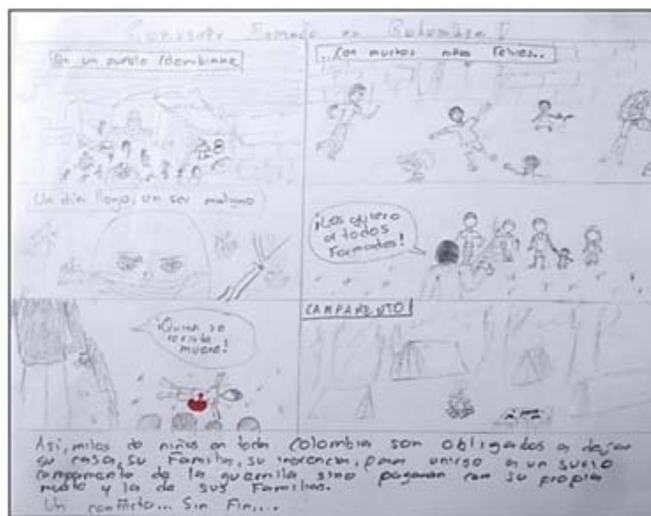
Por ultimo Paiva (2018) basada en Gennete, nos aporta que existe una enorme complejidad desarrollada en el proceso de representar algo, alguien o alguna cosa. Gennette (2009) define narrativa como la representación de un acontecimiento o de una serie de acontecimientos, reales o de ficción, por medio del lenguaje e, mas particularmente, del lenguaje escrito. En este sentido, se tiene en cuenta que todo lo que puede ser comprendido es lenguaje. Toda la comprensión se deriva de las posibilidades que se tienen de representar de manera verbal o no. Roland Barthes (2008) aporta para este trabajo la propuesta de tres niveles de descripción para la obra narrativa: el nivel de las funciones, o de las acciones y de la narración.

Estos tres niveles están ligados entre si según una integración progresiva: una función solo tiene sentido si se ubica en la acción general de un actante; y esta acción misma recibe su sentido último del hecho de que es narrada, confiada a un discurso que es su propio código (BARTHES, 2009, p.15).

En esta perspectiva la acción a ser interpretada en las narrativas de los estudiantes, que se refieren al conflicto armado en Colombia, trayendo más referencias para la comprensión de este fenómeno descrito teóricamente.

## Memoria como dispositivo de trabajo pedagógico

Imagen 1. Título: Conflicto Armado en Colombia.

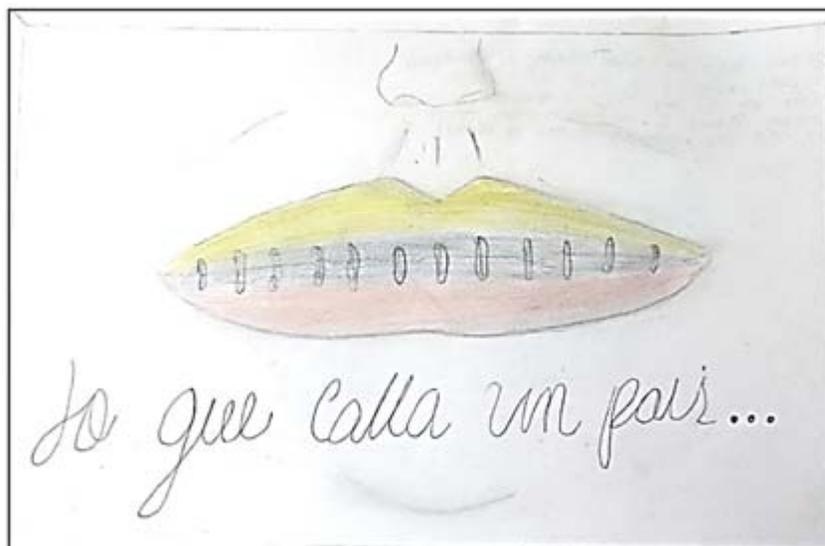


Fonte: Joaquín, 15 años.

Salvador, v.4, n.1 p.150-163, jan./abr 2019

La sala de aula es un contexto vivo, en donde los estudiantes son protagonistas del currículo, esta herramienta puede llevar a generar acciones transformadoras en el sistema educativo. Enseñar historia reciente, unificada con la memoria colectiva, es un instrumento que contribuye a la enseñanza, como fortaleza para reflejar la pluralidad de experiencias que convergen en la sala de aula, convirtiéndose aún más significativa para la construcción de conocimiento. El trabajo en aula con los estudiantes utilizando la memoria como dispositivo de trabajo pedagógico, puede tener alcances en la reflexión sobre el contenido curricular y la cotidianidad de los estudiantes.

**Imagen 2.** Título: Lo que calla un país.



**Fonte:** Juliana, 14 años

Además, las historias cargadas de recuerdos, de emociones, de anécdotas, de dolor y hasta de esperanza, revelan como el estudiante construye su experiencia y logra describirla por medio de una narrativa. La memoria colectiva tiene un papel el cual permite relatar cómo ha sido elaborado el conflicto por los estudiantes, el interés es rescatar esas experiencias por medio de un ejercicio de memoria.

“Yo y mi familia, si nos podemos considerar victimas porque hace 20 años mataron a mi bisabuela [...] Los paramilitares la mataron a ella porque decían que era una bruja, y mi mamá y mi tía tuvieron que salir del pueblo, porque todos las estaban buscando para matarlas.” Juan Diego, 14 años.

De acuerdo con Sá (2010), esto trae un elemento importante siendo un recurso formativo, para todos los involucrados en la educación escolar. Es indispensable el estudio del currículo para los educadores y para todos aquellos que están implicados sin importar el vínculo que tengan. El resultado de eso será una contribución para el recurso formativo de los estudiantes. El estudiante como actor del currículo produce nuevas prácticas y aprendizajes (MACEDO, 2007). El estudiante como actor del currículo y dentro del mismo, debe ser tenido en cuenta la importancia de las diferencias, sean culturales o de clase, pero que llevan al estudiante como actor del currículo y dentro del currículo.

“... ahora lo que necesitamos es un país en donde de verdad haya paz, donde la gente pueda vivir tranquila, sin temor a que sean sacados de sus tierras, donde tengan miedo de que les quitan sus hijos de las manos. Necesitamos una Colombia en paz y el cambio empieza por mí, con mi tolerancia, con mi respeto, con mi paciencia, yo marco la diferencia en este país que necesita paz.” Estefanía, 15 años.

La experiencia pedagógica toma como hipótesis que, en cualquier momento, él, o ella, está en una situación biográfica “(PINAR y GRUMET, 1976 apud PINAR, 2007), es decir, que él, o ella, se sitúa en un tiempo histórico y contexto cultural, pero en una forma significativa singular, una situación a ser expresada en la voz autobiográfica de cada uno (PINAR, 2007, p.66). Por lo tanto, se indaga generar en el trabajo de aula, generar una reflexión con la comunidad educativa sobre los desafíos que se deben asumir para la consolidación de espacios de paz a partir de la educación y el papel del currículo en el pos acuerdo. Para eso es significativo que los estudiantes alcancen un nivel de compromiso con su formación académica. “¿Por qué no y el currículo escolar una provocación para que los alumnos reflexionen sobre ella y piensen críticamente sobre ellos mismos y el mundo que van a heredar?”

El propósito educativo del currículo de la escuela pública es comprender, comprender las relaciones entre el conocimiento académico, el estado de la



sociedad, los procesos de auto-formación y el carácter del momento histórico en que vivimos, en el cual otros vivieron y en el que nuestros descendientes van a vivir un día<sup>2</sup>. (PINAR, 2007, p.292).

La noción del currículo como currere, proviene del trabajo de William Pinar, teórico del currículo que inventa el método currere para sustentar sus estudios de la auto reflexión dentro del proceso educativo. Pinar destaca que la forma latina del infinitivo del termino currículo significa recorrer el camino, lo que proporciona una estrategia para que los interesados en estudiar currículo, trabajen las relaciones entre el conocimiento académico y las historias de vida. Pinar, denomina cuatros momentos en el método currere: progresivo, analítico, sintético y regresivo, esos elementos son importantes para entrar en los estudios autobiográficos y la experiencia pedagógica (PINAR, 2007).

Con base a lo anteriormente mencionado y teniendo en cuenta que en el currículo currere, el termino currere, está en la etimología misma del termino currículo, es importante destacar que la propuesta se denomina como una metodología de actuación docente que sustenta el ejercicio sistemático de la auto reflexión dentro del proceso educativo (PINAR, 2004); fornece una estrategia para los alumnos del currículo estudien las relaciones entre conocimiento académico e historia de vida, en el interés de la auto comprensión y reconstrucción social (MONTROYA-VARGAS, 2014).

De acuerdo con Sá (2010), esto trae un elemento importante siendo un recurso formativo, para todos los involucrados en la educación escolar. Es indispensable el estudio del currículo para los educadores y para todos aquellos que están implicados sin importar el vínculo que tengan. El resultado de eso será una contribución para el recurso formativo de los estudiantes. El estudiante como actor del currículo produce nuevas prácticas y aprendizajes (MACEDO, 2007). El estudiante como actor del currículo y dentro del mismo, debe ser tenido en cuenta la importancia de las diferencias, sean culturales o de clase, pero que llevan al estudiante como actor del currículo y dentro del currículo.

Por lo tanto, se incluye en el trabajo de aula, una reflexión con la comunidad educativa sobre los desafíos que se deben asumir para la consolidación de espacios de paz a partir de la educación y el papel del currículo en el pos acuerdo. Para eso es significativo que los estudiantes alcancen un nivel de compromiso con su formación académica.

---

<sup>2</sup> Traducción realizada por las autoras.

El propósito educativo del currículo de la escuela pública es comprender las relaciones entre el conocimiento académico, el estado de la sociedad, los procesos de auto-formación y el carácter del momento histórico en que vivimos, en el cual otros vivieron y en el que nuestros descendientes van a vivir un día<sup>3</sup> (PINAR, 2007, p.292).

## Consideraciones finales

Enseñar historia reciente fusionándola con la memoria colectiva es una herramienta que contribuye a la enseñanza, es una de sus mayores fortalezas porque en la pluralidad de experiencias, se torna aún más significativo la construcción de conocimiento. “el estudioso el método currere imagina futuros posibles” (PINAR, p.67). Además, que el maestro logra tensionar la “historia oficial” aquella que hace parte de los lineamientos de la disciplina y la memoria social, logrando experiencias significativas de trabajo en el aula.

El trabajo en el aula con los estudiantes usando la memoria como dispositivo de trabajo pedagógico puede reflejar sobre el contenido curricular, y la cotidianidad de los estudiantes, historias con subjetividad cargadas de recuerdos revelando como el estudiante reconstruye su experiencia y la describe en su narrativa. La memoria colectiva juega un papel que nos relata cómo ha sido elaborado el conflicto por los estudiantes. El interés es rescatar la experiencia del alumno por medio de la memoria.

## REFERÊNCIAS

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C. Decreto 1038 Por el cual se reglamenta la Cátedra de la Paz, 2015.

BECERRA, A. (et al.). Memoria, conflicto y escuela: voces y experiencias de maestros y maestras en Bogotá. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP. 2012.

BARTHES, R. (et al.). Análise estrutural das narrativas. 5 ed. Petrópolis. Vozes, 2008.

---

<sup>3</sup> Traducción realizada por las autoras.



BERCERRA, J, ACEVEDO, R, CORTÉS, R. Escuela, memoria y conflicto en Colombia. Un ejercicio del estado del arte de la temática. Revista Colombiana de Educación, n. 62, Primer semestre de 2012, Bogotá, Colombia. 2012.

BETANCOURT, D. E. Memoria individual, memoria colectiva y memoria histórica. Lo secreto y lo escondido en la narración y el recuerdo. La práctica investigativa en ciencias sociales. UPN Universidad Pedagógica Nacional: Bogotá, 2004

BRUNER, J. Life as a narrative. Social Research, 71(3), 691-710. 2004.

CARVALHO, I. C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, v. 9, n. 9, p.283-302, jul. 2003.

CHAGAS, M. M. Manuales de pedagogía, materialidad de lo impreso y circulación de modelos pedagógicos en el Brasil. Revista Colombiana de Educación, 52, 92-113. 2007

GALINDO, H; RESTREPO, J. A.; SANCHEZ, F. Conflicto y pobreza en Colombia: un enfoque institucionalista. In: RESTREPO, J. A. y APONTE, D. (Eds.) Guerra y violencias en Colombia Herramientas e interpretaciones. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 2009.

GENETTE, G. Fronteiras da Narrativa. In: BARTHES, R. (et al.). Análise estrutural das narrativas. 6 ed. Petrópolis. Vozes, 2009.

GONZALES, M. I. C. La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. Análisis político nº 81, Bogotá, mayo-agosto, 2014: págs. 32-48.

LOPES, A. R. C. Pluralismo cultural em políticas de currículo nacional. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.). Currículo: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999. p. 59-80.

MACEDO, R. S. Currículo: Campo, Conceito e Pesquisa. Editora Vozes, 2007.

MONTOYA-VARGAS, J. Curriculum Studies in Colombia. In: PINAR, W. F. (Org.) International Handbook of Curriculum Research. 2nd Edition, Taylor & Francis, 2014.

MEN. Ley N° 1732 del 1 de septiembre de 2014. “Por la cual se establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país”. 2014.

PINAR, W. Currere: aquel primer año. *Investigación Cualitativa*, 2(1) pp. 55-65, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.23935/2016/01035>. Disponível em: <https://ojs.revistainvestigacioncualitativa.com/index.php/ric/article/view/59>. Acesso em janeiro de 2018.

PINAR, W. F. *O que é a Teoria do Currículo?* Porto Editora. 2007.

PINAR, W. F. *What's Theory of Curriculum?* y Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

RODRÍGUEZ, S. P.; SÁNCHEZ, O. Problemáticas de la enseñanza de la historia en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Revista Reseñas*, No 7. Argentina: Apehu. (2009 a).

RODRÍGUEZ, S. P.; SÁNCHEZ, O. Narrativa, memoria y enseñanza del conflicto armado colombiano: propuestas para superar las políticas del olvido y la impunidad. En: Adrián Serna (Compilador). *El papel de la memoria en los laberintos de la justicia, la verdad y la reparación*. Bogotá: Ipazud, U. Distrital. (2009 b).

SÁ, M. R. G. e ALVES, I. C. P. Narrativas curriculares em currículos de cursos de formação de professores em exercício. In: GALEFFI, D. TOURINHO, M.A. SÁ, M.R.G.B. (Orgs.) *Educação e Difusão do Conhecimento: caminhos da formação*. 1ed. , v.1, p. 405-432. Salvador, EDUNEB, 2016.

SÁ, M. R. G. Currículo e Formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, M. R. G; FARTES, V. L. B. (Orgs). *Currículo, formação e saberes profissionais: a (re) valorização epistemológica da experiência*. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 37-61.

SÁ, M. R. G. Pontos sobre Currículo Escolar. Material didático utilizado para estudos sobre Currículo nos cursos de Graduação. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Departamento de Educação I, 2008.

SANTOS, A. S; LAURO, B. R; MATTOS, G. F; SANTIAGO, M. C. Memórias e narrativas: múltiplos olhares na formação reflexiva. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 29, p. 169-174, jan./jun., 2008.

VIDAL, R. et. al. Efectos del desplazamiento interno en las comunidades de las zonas de recepción. Estudio de caso en Bogotá, DC Colombia en las localidades de Suba y Ciudad Bolívar. Comité Nacional de la Cruz Roja Colombiana. Publicado por: Proyecto del Instituto Brookings– London School of Economics sobre el Desplazamiento Interno Bogotá, 2011. 38 p.p.

ZULUAGA O. L. y MARÍN D, D. L. Memoria colectiva: memoria activa del saber pedagógico. *Revista Educación y Ciudad*. Bogotá, D.C. IDEP. 2006.



# **DIFERENÇA E FRONTEIRA – EMERGÊNCIA(S) DA EDUCAÇÃO – DAS/ NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS**

## **MARCOS ANTÔNIO BESSA-OLIVEIRA**

Doutor em Artes Visuais pelo IA-Unicamp, Mestre em Estudos de Linguagens e Graduado em Artes Visuais – Licenciatura – Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor do Curso de Artes Cênicas (Graduação), na Cadeira de Artes Visuais, e do Programa de Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC – da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS na Unidade Universitária de Campo Grande – UUCG - Brasil. É líder do Grupo de Pesquisa NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas (certificado pela UEMS/CNPq. ORCID: 0000-0002-4783-7903. Email: marcosbessa2001@gmail.com

## **GILMARA DE SOUZA DE BRITO**

Mestre pelo PROFEDUC – Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Possui graduação em História pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS (2010). Leciona na rede Estadual de Ensino e membro do Grupo de Pesquisa NAV(r)E. ORCID: 0000-0002-7093-2618 Email: profgilmara Brito@hotmail.com

## **MAILA INDIARA DO NASCIMENTO**

Mestre pela UEMS no PROFEDUC. Licenciada em Artes Visuais pelas Faculdades MAGSUL. Especialista em Educação Musical – UCAM Prominas. Especialista em História e Cultura dos Povos Indígenas – UFMS. Professora de Arte atuante na rede estadual de ensino na Escola Estadual Pantaleão Coelho Xavier na cidade de Antônio João, MS. ORCID: 0000-0002-6252-3945 E-mail: mailartes@gmail.com

### **DIFERENÇA E FRONTEIRA – EMERGÊNCIA(S) DA EDUCAÇÃO – DAS/NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS**

Diferença e Fronteira são dois conceitos em bastante evidência na contemporaneidade. O primeiro porque se estabelece pelas diferenças que constroem fronteiras; o segundo porque faz emergir fronteiras onde existem diferenças. Redundâncias à parte, a ideia é discutir, ainda que sem tomar fronteiras e diferenças como separações modernas, mas a partir de aproximações para os sujeitos da contemporaneidade, que as diferenças coloniais e as fronteiras epistemológicas são exterioridades biogeográficas que extrapolam as interioridades do pensamento moderno europeu ou ao capitalismo pós-moderno estadunidense. Como objetos para a argumentação tomaremos, a partir dos conceitos de diferenças coloniais e fronteiras epistemológicas, exterioridades (MIGNOLO, 2003; 2015) e biogeografias (BESSA-OLIVEIRA, 2016), da “representação” do indígena no livro didático nas aulas de Arte, da “implementação” da Lei que obriga o ensino da cultura e história africanas na educação brasileira, da “relação” que se estabelece entre professores e estudantes nas aulas de Arte e, por último, da discussão que aborda a ideia de que as diferenças e as fronteiras somente existem na contemporaneidade porque essas são tratadas de perspectivas modernas e/ou, no máximo, pós-modernas pelos próprios sujeitos da educação contemporânea. Discutir tudo isso, ainda que num espaço que não quer esgotar todas as questões listadas, é promover uma abordagem epistêmica outra nos currículos dos conceitos de diferença e fronteira sem se inscrever em lugares até hoje tomados, por exemplo, pela educação que está posta nas escolas e nas sociedades contemporâneas em que as salas de aulas são espaços onde as diferenças fazem emergir, cada vez mais, fronteiras diárias..

**Palavras chave:** Diferenças. Fronteiras. Biogeografias. Educação. Arte/História.

### **DIFFERENCE AND BORDER – EMERGENCY(S) OF EDUCATION – OF/IN CONTEMPORARY CULTURES**

Difference and Frontier are two concepts in evidence at the present time. The first because it is established by the differences that construct borders; the second because it brings up frontiers where differences exist. Repetitions aside, the idea is to discuss, although without taking frontiers and differences as modern separations, but from approximations to contemporary subjects, that colonial differences and epistemological boundaries are biogeographic exteriorities that extrapolate the interiorities of modern European thought or to postmodern American capitalism. As objects for argumentation we will take from the concepts of colonial differences and epistemological frontiers, exteriorities (MIGNOLO, 2003; 2015) and biogeographies (BESSA-OLIVEIRA, 2016), from the “representation” of the indigenous in the textbook in Art classes, from the “implementation” of the Law that obliges the teaching of culture and history African relations in Brazilian education, the “relationship” between teachers and students in Art classes and, finally, the discussion that addresses the idea that differences and borders only exist in contemporary times because they are treated with modern perspectives and/or, at most, postmodern ones by the subjects of contemporary education themselves. To discuss all this, although in a space that does not want to exhaust all the issues listed, is to promote a different epistemic approach in the curricula of the concepts of difference and frontier without enrolling in places until today taken, for example, by the education that is put in the schools and in contemporary societies where classrooms are spaces where differences bring, increasingly, daily boundaries.

**Keywords:** Differences. Borders. Biogeographs. Education. Art/Historya.



### **DIFERENCIA Y FRONTERA – EMERGENCIA(S) DE EDUCACIÓN – DAS/EN CULTURAS CONTEMPORÁNEAS**

O Diferencia y Frontera son dos conceptos en bastante evidencia en la contemporaneidad. El primero porque se establece por las diferencias que construyen fronteras; el segundo porque hace emerger fronteras donde existen diferencias. Repeticiones aparte, la idea es discutir, aunque sin tomar fronteras y diferencias como separaciones modernas, sino a partir de aproximaciones para los sujetos de la contemporaneidad, que las diferencias coloniales y las fronteras epistemológicas son exterioridades biogeográficas que extrapolan las interioridades del pensamiento moderno europeo o al capitalismo posmoderno estadounidense. Como objetos para la argumentación tomaremos, a partir de los conceptos de diferencias coloniales y fronteras epistemológicas, exterioridades (MIGNOLO, 2003; 2015) y biogeografías (BESSA-OLIVEIRA, 2016), de la “representación” del indígena en el libro didáctico en las clases de Arte, de la “implementación” de la Ley que obliga a la enseñanza de la cultura e historia africanas en la educación brasileña, de la “relación” que se establece entre profesores y estudiantes en las clases de Arte y, por último, de la discusión que aborda la idea de que las diferencias y las fronteras sólo existen en la contemporaneidad porque éstas son tratadas de perspectivas modernas y/o, como máximo, postmodernos por los propios sujetos de la educación contemporánea. Discutir todo esto, aunque en un espacio que no quiere agotar todas las cuestiones enumeradas, es promover un enfoque epistémico otro en los currículos de los conceptos de diferencia y frontera sin inscribirse en lugares hasta hoy tomados, por ejemplo, por la educación que está colocada en las escuelas y en las sociedades contemporáneas en que las aulas son espacios donde las diferencias hacen emerger cada vez más fronteras diarias.

**Palabras clave:** Diferencias. Fronteras. Biogeografías. Educación. Arte/Historia.

## **DIFERENÇA E FRONTEIRA – EMERGÊNCIA(S) DA EDUCAÇÃO – DAS/NAS CULTURAS CONTEMPORÂNEAS**

### **Introdução – diferença e fronteira como semelhanças**

A diferença colonial (imaginada no pagão, no bárbaro, no subdesenvolvido) é um lugar passivo nos discursos pós-modernos, o que não significa que, na realidade, seja um lugar passivo na modernidade e no capitalismo. (MIGNOLO, 2015, p. 53).

A partir dessa tensão na fronteira, surge a epistemologia fronteiriça e a opção descolonial, que é a ideia com base na qual se organiza o que penso e como penso. (MIGNOLO, 2015, p. 82).

Em suma, o que nos interessa aqui é a configuração da diferença colonial no nível institucional da educação. (MIGNOLO, 2015, p. 213)

De começo reservamo-nos o direito como dever de informar aos leitores menos avisados que as reflexões a seguir tomam da prerrogativa de que nenhum método epistemológico – compreenda por isso as reflexões que sustentaram a manutenção do nosso atual imaginário cientificista – que tomou a educação pensada por uma perspectiva moderna nos serve aqui; a não ser para corroborar a ideia epistêmico-metodológica outra que empreendemos neste artigo a fim de (re)formularmos uma discussão a partir de – não sobre – os conceitos de diferença e fronteira na atualidade. De certo porque não falamos de um lugar de observação, como grassa a maioria das investigações na educação brasileira que toma o fazer, o saber, o sentir pela dualidade do sujeito/objeto, ou seja, daquele tomado como este. Mas, contrário a isto, nos vemos nessa situação biogeográfica (BESSA-OIVEIRA, 2017) em que diferentes têm, o tempo todo, fronteiras estabelecidas por algum tipo de poder moderno.

Assim, nossa proposta é discutir, neste artigo, epistemologicamente, como método de pesquisa, a emergência dessas fronteiras várias (geográficas, discursivas, reais, mas imaginárias também) na contemporaneidade que ancoram, inclusive nas universidades que formam educadores, a manutenção de um método cartesiano, por excelência, que distancia as diferenças quando, na nossa proposição a partir do nosso método epistêmico-metodológico, aquelas são aproximadas por essas. De certa forma, o que deve ficar evidente neste prenuncio é que nossa metodologia investigativa dá-se já, (exatamente) no momento de argumentação teórico-crítico-discursiva,



como um método fronteiriço que quer barrar a noção primeira de pensar a formação docente (sujeito como objeto) ainda hoje imbricada pelos mesmos projetos metodológicos acadêmico-disciplinares modernos pronunciados a partir do século XV.

Enfim, para o discurso do método fronteiriço aqui proposto é preciso que se subverta a ordem do discurso cartesiano “penso, logo existo”, pela consciência fronteiriça do ser a partir de onde se pensa, por meio do discurso crítico biográfico fronteiriço cujo método resume-se em “aprender a desaprender, a fim de voltar a aprender” (MIGINOLO, 2010, p. 323). (NOLASCO, 2017, p. 83).

Assim, cabe ainda orientar ao leitor que estas reflexões tomam, na sua grande maioria, das experiências dos autores como educad@r-formadores, seja na educação básica ou na educação superior, em que os fatos se apresentam nesses contextos cada vez mais tendo as fronteiras como moradas e que separam os diferentes e suas diferenças através de práticas disciplinares e/ou referenciais teóricos e mesmo metodológicos com carapaças moderna em tempos nada estáveis e menos ainda agradáveis à carreira acadêmica do magistério<sup>1</sup>.

As diferenças habitam todos os lugares das culturas modernas! As fronteiras também se edificam em todos os lugares nas culturas contemporâneas! Entretanto, as diferenças, de certo modo, são tomadas como divergências nas culturas contemporâneas. Do mesmo jeito, as fronteiras emergem em todos os lugares dessas culturas a partir de divergências de diferenças. Então, a ideia é que, diferenças e fronteiras constituem-se como complementares em culturas e lugares contemporâneos porque ser diferente é estabelecer-se também como fronteira em relação ao outro nas culturas! Quer dizer, em um primeiro entendimento fronteira e diferença são análogos para promoção da separação. Assim, diferenças e fronteiras são emergência(s) – que emergem e têm emergências de discussões outras – na educação brasileira nas diferentes e fronteiriças culturas contemporâneas, a exemplo de Campo Grande, Mato Grosso do Sul – Centro-Oeste do Brasil: nosso lócus enunciativo epistêmico da articulação desta reflexão. Deste modo, as diferenças étnico-raciais – indígena e afro-brasileira – e, igualmente, as fronteiras que se estabelecem nessas

---

<sup>1</sup> Neste sentido, situamos que o primeiro autor é professor em um curso de graduação de Licenciatura em Artes Cênicas, ministrando as disciplinas de História da Arte, Artes Visuais – nos primeiros anos –, Arte Educação nos terceiros e Arte e Cultura Regional nos quartos anos do Curso. Igualmente o autor é professor-orientador permanente e ministra a disciplina de Itinerários Culturais no PROFEDUC – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação; ambos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Já as duas autoras, professoras da educação básica no estado de Mato Grosso do Sul, tornaram-se mestres pelo PROFEDUC sob a orientação do primeiro autor em Março de 2019. Assim, as afirmativas de preconceitos, negligências, sucumbências no currículo dos conteúdos aqui em discussão e/ou despreensão de pensar a educação por perspectivas epistemológicas contemporâneas por parte dos colegas, são (fronteiras) realidades cotidianas de ambos que reconhecem no espaço das salas de aula contemporâneas as diferenças ainda desconsideradas.

na educação campo-grandense demandam abordagem epistêmico-metodológica outra que toma, como princípio, a ideia de que toda biogeografia = bio-sujeitos, geo-espacos, grafia-narrativas é produtora de arte, cultura e conhecimentos nas fronteiras das diferenças e que, por conseguinte, foram descartadas do projeto moderno de educação ainda imperante nas culturas contemporâneas

Nossas noções de diferença e fronteira, para além da ideia binária de lugares de exclusão/separados, tomam de ambos como modos de aproximação exatamente pelas diferenças e fronteiras que sempre são tomadas como separação do que é diferente. Quer dizer, a diferença colonial que emergiu com os diferentes processos de colonização (históricos e contemporâneos, esses últimos resultando nos processos de colonialidades do poder (MIGNOLO, 2003) e a fronteira que se edifica porque as diferenças coloniais ainda mantêm-se na contemporaneidade corroborando a emergência dessa colonialidade do poder (discursos contemporâneos de poderes distintos), que evidenciam a necessidade de abordagens epistêmicas outras desses lugares enunciativos subalternos (a partir de), de exterioridades ao pensamento moderno europeu e estadunidense, como produtores de arte, cultura e conhecimentos justamente porque se ancoram nas suas exterioridades para produções desses com diferenças em relação ao imposto.

A exterioridade, por exemplo, como maneira de articular um pensamento epistêmico outro; leva em consideração que os projetos, hegemônico e homogeneizador – europeu (século XIV) e estadunidense (século XX), respectivamente –, privilegiaram histórias e lugares específicos ancorados na ideia de que arte, cultura e conhecimentos apenas são emergentes naqueles tempo e lugares de ordens colonial e imperial. Portanto, tomar os vários outros lóci enunciativos subalternizados por esses sistemas coloniais universalizantes (históricos e contemporâneos), inscrevendo aí Mato Grosso do Sul, tomando da educação para abordar as representações indígenas e afro-brasileiras e a própria situação posta na educação da relação entre professor e estudante, a partir de epistemologias outras, é fazer valer que as situações atuais são impostas/impositivas por perspectivas nada naturais de diferenças e fronteiras como contraditórias. Assim, entendemos que aqui que

A fronteira-sintoma é o lugar biogeoistórico do sujeito fronteiriço por excelência e, por isso mesmo, é ali, a partir dali, que ele tem a sua vivência histórica e o seu sofrimento, humilhação, exclusão. Nesse sentido, não é por acaso que, de acordo com Lacan, o sintoma é definido como “o significante de um significado recalcado da consciência do sujeito”. Existe a verdade do discurso do sujeito excluído da interioridade (da exterioridade) dentro do fora da verdade instituída, mas é preciso uma outra lógica do discurso, uma outra razão epistemológica, para que ela seja escutada e representada, instituída.



As “teorias itinerantes”, aqui perseguidas, barram o surgimento dessa verdade epistemológica (para não dizer teóricas) que resurge das margens ignoradas do sul (NOLASCO, 2017a, p. 27).

Por conseguinte, a investida nessas atuais representações dos sujeitos subalternos na educação brasileira: do indígena no livro didático de Arte<sup>2</sup>; do afro-brasileiro a partir da Lei 10.639/2003 – que obriga trabalhar a “História e Cultura Afro-Brasileira” –<sup>3</sup>; da questão que se estabelece nos confrontos cotidianos que emergem da relação entre professor de Arte (graduado em Artes nas diferentes linguagens, mas privilegiando Artes Visuais e Artes Cênicas) com o estudante, por epistemologias outras, corroborará mirarmos que todos ainda somos tomados pelas “imagens” desses que se edificaram nas escolas a partir das “representações” europeias e/ou estadunidenses construídas desses sujeitos como objetos estáticos analisáveis. Quer dizer, todos como sujeitos inumanos, posto que nesta lógica é humano o homem branco, fálco e europeu. Pois, sem crença, sem raça e sem gênero, esses ancorados nas ideias modernas (de cristandade, caucasiano e masculinidade) foram construídos como não-humanos porque são diferentes e excluídos entre fronteiras como diferenças: mesmo na educação que deveria aproximá-los. Igualmente é possível afirmar ainda que apesar da fronteira ser morada das diferenças (geográfica e epistêmica), a diferença não é absorvida/aproximada pela fronteira edificada em nosso modelo de educação que é moderna.

<sup>2</sup> Para esta investigação, a autora deste, Maila Indiara do Nascimento, toma dos mesmos livros utilizados como objetos investigativos na sua dissertação de mestrado defendida em março de 2019. A saber: “são três os livros didáticos de Arte, os utilizados no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio, nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, para, a partir da análise, (re)conhecer (a imagem dos indígenas forjada pelo sistema colonial/moderno) a representação dos indígenas posta nos livros didáticos de Arte. São utilizados três exemplares de livros didáticos de Arte (Os livros didáticos de todas as disciplinas são oferecidos a todas as escolas brasileiras a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); os livros passam por escolha dos professores e das escolas antes do final de cada triênio) para análise, não trabalhamos com o livro de cada período, optamos por trabalhar com livros que fecham os ciclos educacionais. Obras referentes ao triênio 2016/2017/2018: 4º e 5º anos (anos finais do Ens. Fundamental I, volume único para os dois anos), foi escolhido esse material, pois o 5º ano é o último estágio do Ensino Fundamental I, primeiro exemplar de livros didáticos de Arte utilizados para o Ensino Fundamental I na rede estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, como também apenas o 4º e 5º ano são as séries do Ensino Fundamental I que possuem o livro didático de Arte. Para análise do Ensino Fundamental II, pela mesma justificativa como fechamento de uma fase do Ensino Fundamental e passagem para o Ensino Médio, foi escolhido o livro do 9º ano, referente ao triênio 2017/2018/2019, também esse livro didático foi escolhido pela primeira vez para ser utilizado no Ensino Fundamental II, faz parte de uma coleção de quatro livros, um para cada série do Ensino Fundamental II. O livro de Arte do Ensino Médio, 1º, 2º e 3º (volume único para os três anos), referente ao triênio 2018/2019/2020, é o segundo livro didático de Arte escolhido para o Ensino Médio na rede estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, o primeiro livro foi escolhido no ano de 2014 e fez parte do triênio 2015/2016/2017. Lembrando que os livros distribuídos pelo PNLD são os mesmos em todas as escolas do estado de Mato Grosso do Sul.” (NASCIMENTO, 2019, p. 17-18).

<sup>3</sup> “Em 09 de janeiro de 2003, a Lei 10.639/2003 alterou a Lei 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” em todo o âmbito do currículo escolar. A implantação de uma lei que obriga o ensino de determinada história e cultura em sala de aula já mostra o perfil de sociedade em que vivemos, porque, se sabemos que fazemos parte de um país com formação sócio-histórico-cultural das três matrizes étnicas, nativo indígena, branco europeu e negro africano, qual a necessidade de obrigar a garantia de uma dessas temáticas? Já que somos descendentes dessa formação, o “correto” não seria que esse ensino já ocorresse naturalmente em nossas escolas?” (BRITO, 2019, p. 12)

Os reformadores portugueses do final do século XVIII sabiam que a criação de uma rede escolar, geometricamente repartida pelo espaço nacional, era uma aposta de progresso. Mas sabiam, também, que este esforço iria contribuir para legitimar ideologicamente o poder estatal numa área-chave do processo de reprodução social. Os professores são a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as condições para a sua profissionalização (NÓVOA, s/d/ s/p).

Da nossa perspectiva em articulação neste artigo, a partir de um método epistêmico fronteiro como forma outra de evidenciar o que queremos, a profissionalização faz muito já não corrobora o desenvolvimento de um trabalho docente decente por parte de professores-formadores na educação básica ou universitária. Tivemos exemplos na educação através da Arte, por conseguinte, que mostrou que o estudo de arte a partir de estudos geométricos não passou do que hoje compreendemos como designer. Assim, como preferimos compreender e promover uma educação humana em detrimento do tecnicismo, acreditamos nesta abordagem teórico-crítico-metodológica fronteira como forma de fazer evidenciar que o professor não é, antes de tudo, uma máquina de dominação que atende ao mercado de trabalho:

Assim, o eurocentrismo caracteriza-se por um imaginário social, uma memória histórica e uma perspectiva de conhecimento, dependentes tanto das demandas do capitalismo quanto da necessidade dos colonizadores de perpetuar e naturalizar sua dominação. Isso obviamente incluiu historicamente a apropriação das realizações intelectuais e mesmo tecnológicas dos colonizados. Contudo, a característica mais poderosa do eurocentrismo tem sido uma maneira de impor um espelho distorcido sobre o dominado que os forçará, a partir de agora, a ver-se com os olhos do dominador, bloqueando e ocultando a perspectiva histórica e cultural autônoma dos dominados abaixo do padrão de poder atual (PALERMO, 2014, p. 35).

Deste modo aqui introduzido as questões, compreendemos que o aparato que hoje constitui a educação brasileira – escola (instituição), direção, professorado e alunado – não constitui, na prática, uma realidade que é tratada a partir desse contexto sócio-histórico contemporâneo. Mas, bem pelo contrário, ainda tomamos para a educação dos modelos edificados, como apontou a passagem de Nóvoa, erigido no século XVIII. Pois, como o próprio autor nos afirma ainda:

A literatura sobre os professores tem vindo a produzir conceitos que aproximam esta ideia (partilha, cooperação, equipas de trabalho, ensino por equipas, desenvolvimento profissional, investigação-acção colaborativa, regulação coletiva das práticas, avaliação inter-pares, coformação e tantos outros), mas é ainda longo o caminho a percorrer, no plano do pensamento científico e na acção concreta nas escolas. (NÓVOA, 1999, p. 19).



Portanto, é preciso seguir em frente, mas de forma diferente. Ou melhor, para manutenção do nosso raciocínio: seguir em frente reconhecendo as diferenças para romper com as fronteiras estabelecidas por/do pré-conceito.

### **A Lei 10.639/2003: inclusão ou a manutenção das fronteiras da exclusão?**

A criação da Lei 10.639/2003<sup>4</sup> que torna obrigatório o ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” nos estabelecimentos de ensino brasileiro, tanto oficiais quanto particulares, traz, são opiniões de muitos, uma sensação de alívio ao perceberem essa (im)posição como um (re)conhecimento do negro no Brasil. Aqueles como indivíduos que tanto contribuíram para a nossa formação sócio-histórico-cultural e que, até aquele momento – criação da lei –, não possuíam a sua devida valorização. Agora, quinze anos após o estabelecimento dessa lei, que alterou a LDB 9.394/1996, nos deparamos com inúmeros entraves para a sua efetivação. Professores despreparados, mal informados, preconceituosos, resistentes em (re)conhecer de fato as contribuições do negro para a formação de nossa sociedade, além da grande quantidade de professores que nem ao menos se reconhecem enquanto sujeito negro ou pertencente à cultura brasileira de formação social pela matriz nativo indígena-branco europeu-negro africano<sup>5</sup>.

A partir dessas constatações, podemos perceber o quanto a nossa sociedade continua reverberar o que foi implantado a partir do processo de colonização pelo qual nos formamos. É fato que sofremos um processo de colonização estritamente violento, genocida e marcado pela negação do outro, do outro que não era colonizador. Eis aí nossa primeira emergência de diferenças e fronteiras (epistêmicas) edificada. Nesse processo, nativos indígenas e negros africanos foram colocados na posição de sujeito não humanos: ao indígena, a Igreja ainda concedeu a ele o “direito” de possuir alma, foi catequizado; ao negro, que nem alma tinha, a catequese não teria uma serventia a ele, sem alma, não precisaria de salvação. O combinado entre cor de pele e

---

<sup>4</sup> “Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes Art. 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º 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 e de Literatura e História Brasileiras.”

<sup>5</sup> O IBGE tem mostrado, nos últimos censos, que o número de autodeclarante “preto” aumentou. Isso, se por um lado mostra um avanço no autorreconhecimento dessas três matrizes étnicas que compõem a cultura brasileira, por outro lado demonstra que os números ainda são muito baixos em relação à verdadeira realidade encontrada, por exemplo, dentro das salas de aula brasileiras. Cf. em: “População chega a 205,5 milhões, com menos brancos e mais pardos e pretos”. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos> – acessado em março de 2018

religiosidade, salvação e denegação edificou-se em fronteiras de exclusão dos diferentes desde 1500 no contexto brasileiro.

Com a justificativa da salvação, o Deus cristão católico foi (im)posto, toda crença, toda prática, toda cultura e tradição daqueles não europeus, a partir de agora não tinham valor algum. Afinal, valor só possuía aquilo que vinha do europeu. Para se chegar à civilização, era preciso ter a crença europeia, os hábitos europeus e pensar como o europeu. Porém, mesmo que possuindo essas mesmas práticas europeias, o sujeito jamais chegaria ao “nível” do europeu, pois de fato, ele não era um europeu. Mas já era um “começo”! Deixar tudo aquilo que era impuro, incivilizado, demoníaco e atrasado (indígena e africano), para seguir rumo à civilização (europeia) teria um preço. Só não sabíamos que seria tão alto e a custo de muitas vidas e de muitos diferentes. Esse foi o pensamento que se perpetuou na Modernidade – naquela história dividida em Eras, baseada no pensamento eurocêntrico, que continuamos a transmitir em sala de aula – através do processo de colonização. A questão maior é que esse pensamento Moderno continua em nossa mentalidade, ele ainda consta em nossas práticas, atitudes e em nossas relações sociais enquanto sujeitos brasileiros. Igualmente aquele ainda compõe o imaginário também do professor e dos estudantes que estão em salas de aulas onde deveria reinar a horizontalização das diferenças e o rompimento de fronteiras como separação.

A partir do processo colonial que sofremos, criamos fronteiras sociais que nos separaram - indígenas, negros, brancos, ricos, pobres, etc -, pois, o pensamento colonial/moderno que se erigiu do/no processo de colonização, nos hierarquizou, relegando para todos aqueles que não eram europeu, branco, homem, hétero, fálico e da elite econômica, o lugar de sujeitos que estão por baixo na hierarquia. Dessa forma, os sujeitos que não se “encaixam” nos “padrões” (im)postos pela colonização, foram e são relegados à subalternidade, e, na condição de subalternos, não produzem arte, cultura, história e conhecimento, nem ao menos são reconhecidos como humanos. Desse modo, a relação entre professor e estudantes, de natureza indígena e/ou afrodescendente, tem edificado, cotidianamente, a diferença e a fronteira como espaços que não têm negociações. Quer dizer, a diferença edifica fronteiras que vai fazer separação do diferente.

Tudo isso vem formando aquilo que Aníbal Quijano denominou de colonialidade do poder, que é “[...] a ideia de “raça” como fundamento do padrão universal de classificação social básica e de dominação social;” (QUIJANO, 2002, p. 4), e que Walter Dignolo (2003) ainda afirma como causa marcante para a diferença colonial, que no caso, é a característica marcante para/das sociedades que foram colonizadas. Ou seja, uma marca que somente quem vive em uma sociedade colonizada pode – em alguns casos – compreender o que é. Pois, “a diferença colonial é, finalmente, o local ao mesmo tempo físico e imaginário onde atua a colonialidade do poder”



(MIGNOLO, 2003, p.10). A fronteira é física e imaginária, pois, através da exclusão das diferenças edificam-se fronteiras (discursivas) que estabelecem dicotomias nas relações humanas (professor e estudantes) diárias: sabe X não-sabe; aprende X não-aprende; tem história X não-tem- história, entre muitas outras ao lembrarmos da sala de aula. E estas, por questões óbvias, estão para além da ideia de fronteira real como marco demarcatório geográfico. Desse modo, vivemos hoje entre essas fronteiras que nos impedem de nos (re)conhecermos enquanto sujeito negro, nos impede de (re)conhecer o quanto o negro contribuiu e contribui de forma muito valorativa em nossa sociedade, impedindo inclusive de ver humanidade no outro. Pois, parece que o outro é só um qualquer outro mesmo; não vendo, muitas vezes, em nós mesmos, a negritude que existe em todo brasileiro, pois, na condição de sujeito brasileiro, dificilmente é possível dizer quem aqui não descende de negros, indígenas e europeus. Uma semelhança de mistura que faz, a cada dia mais, emergir diferenças no cotidiano escolar, por exemplo, mas não somente.

As fronteiras que existem, hoje, são produtos do pensamento colonial moderno, não é uma “criação” atual menos ainda natural. O que ainda não conseguimos promover é a ruptura dessas fronteiras consideradas como espaços epistêmicos, é a não aceitação daquilo que foi (im)posto com a colonização que deve ser rompido. Desta forma, criar lei exclusivas para tratarmos sobre a História e Cultura Afro-Brasileiras, quando nos parece incluir, quer mais uma vez nos (im) por fronteiras de se-paração daquela cultura. A Lei, neste caso, não garante a horizontalidade daquela cultura em relação ao europeu e mesmo em relação ao indígena. Pelo contrário, mais uma vez é feita uma verticalização em relação a ambos onde a base de ancoradouro do peso – numa semana específica do ano letivo, e olhe lá – fica por conta do negro. Pois, quando se cria leis exclusivas para tratar de determinadas temáticas, tem retirada totalmente a sua obrigatoriedade – que deveria de fato ser algo natural – de tratar do que já é trabalhado em sala de aula: de forma a eliminar aquilo que já nos foi colocado como uma verdade absoluta. Ou seja, abordando especificamente sobre a história, continuo a vê-la de forma eurocêntrica, e, em alguns momentos, particularmente na “semana da Consciência Negra”, lembro que o negro existiu não somente como escravo no Brasil. Assim, o oposto também é verdade: um professor não disposto a tratar da questão levanta cada vez mais fronteiras e diferencia o negro em relação ao europeu ainda que tratando da temática na data especificada pelo currículo escolar.

As fronteiras existentes em nossa sociedade não são fronteiras exclusivamente geográficas, mas sim mentais, imaginárias, pois, quando excluímos, discriminamos e (re)negamos o outro, pela cor da pele, pelas suas crenças e suas práticas socioculturais. O currículo escolar promove/ estabelece fronteiras, as salas de aula promovem fronteiras, o professor se coloca como fronteira em relação aos estudantes. Cássio Hissa ao abordar sobre as fronteiras como limites afirma que

esses limites surgiram para dividir e demarcar território – não apenas a demarcação precisa/geográfica –, mas é separação e que a intenção é sempre a manifestação de (um dado) poder.

Fronteiras e limites são desenvolvidos para estabelecer domínios e demarcar territórios. Foram concebidos para insinuar precisão: a precisão que pede o poder. Enquanto forma de controle, a precisão é necessária para o exercício pleno do poder, em suas diversas instâncias. [...] No entanto, na maior das distâncias, na periferia dos núcleos de poder, a fronteira é demarcação imprecisa, vaga. [...] Limitar é partilhar para governar. Limites e fronteiras são manifestações de exercícios de poder. Limitar é dividir. E, seguramente, o ato de dividir está associado à intenção de controlar. Outros significados estão associados à idéia, decorrente do conceito básico: extremo, fim, contorno, separação. (HISSA, 2002, p. 35-36)

E contra essas fronteiras discursivas e postas por poderes que nos separam e nos (im)põem limites para a exclusão, para manutenção da diferença como qualidade, ancorados em pesquisadores fronteiriços, como por exemplo Bessa-Oliveira e Edgar Nolasco, que propomos como método de articulação crítico-teórico epistemologias outras por uma atuação fronteiriça (falar de dentro ou a partir de e nunca pensar essas questões sobre ou para essas), erigindo o nosso próprio discurso enquanto sujeitos subalternizados pelo pensamento colonial/moderno e educadores em atividade descolonial, a fim de propor que a partir das fronteiras possamos seguir para a união dos diferentes na semelhança e não mais continuarmos a perpetuar e a apartar com a exclusão (im)posta as diferenças. Pois, cabe a nós professores, artistas e pesquisadores tornarmos essas fronteiras, imaginárias, “locais” para aproximação e não mais para o distanciamento, a partir de um currículo que “pense” preze e valide em igualdade para além da visão do negro como escravo e do indígena como exótico de natureza e não da natureza. Não é negar que a escravidão existiu, muito pelo contrário, é saber que o negro foi feito escravo aqui, e é por isso, que convivemos diariamente com o racismo, o preconceito e a exclusão sociais dos sujeitos afrodescendentes. Igualmente não é naturalizar o indígena que fará evidenciar sua “representação” de forma benéfica. Mas é deixá-lo representar-se.

Existe uma epistemologia territorial e imperial que inventou e estabeleceu tais categorias e classificações. De tal forma, uma vez que percebe que sua inferioridade é uma ficção criada para dominá-lo, e se não quer ser assimilado nem aceitar com a resignação “a má sorte” de ter nascido onde nasceu, então desprenda-se. Desprender-se significa não aceitar as opções que lhe brindam. Não pode evitá-las, mas ao mesmo tempo não quer obedecer. Habita a fronteira, sente na fronteira e pensa na fronteira no processo de desprender-se e re-subjetivar-se (MIGNOLO, 2017, p. 18-19).



Contudo, é pensar no negro como produtor de cultura, arte, história e conhecimentos nessa fronteira brasileira subalternizada, e é esse pensamento que a noção de globalização atual quer nos fazer “esquecer”, pensando no todo com a ideia de igualdade, desprezando a colonização pela qual nós sofremos e, igualmente, homogeneizando as diferenças como se estivesse diluindo as fronteiras. E é essa diferença colonial apontada por Mignolo (2003) que nos faz “donos” de uma história que é nossa – esquecida quando pensadas (as várias histórias apagadas) na contribuição que o negro deixou para essa formação, e que a colonialidade do poder quer que esqueçamos, na atualidade, a partir de um pensamento global – história essa na qual o negro fez muito mais que ser apenas escravo.

Mignolo (2003), a partir dos conceitos de diferença colonial e colonialidade do poder, nos propõe a pensarmos em epistemologias outras, próprias dos locais subalternizados e periféricos em relação aos centros de poder (Europa e Estados Unidos), para que, a partir de epistemologias próprias, erigidas desses locais, possamos (re)pensar a nossa história, nossa arte, cultura e produção de saberes e conhecimentos, para além daquilo que a colonização nos relegou como “nosso”. A essas epistemes outras Mignolo (2003) denomina de gnose ou pensamento liminar, como uma resposta à diferença colonial. Essas seriam, grosso modo, um entendimento contrário de práticas, artes, histórias e teorias migrantes – que encontraram e ainda encontram lugar confortável nas diferenças coloniais dos lugares e sujeitos subalternizados – porque o seriam emergentes das culturas negadas pelos sistemas coloniais - moderno e contemporâneo.

A partir das ideias propagadas por Mignolo (2003), os pesquisadores Bessa-Oliveira (2017) e Edgar Nolasco (2013) nos propõem epistemes outras, locais – emergentes de Campo Grande/Mato Grosso do Sul – para (re)pensarmos as nossas práticas enquanto sujeitos fronteiriços e atuantes na educação também local. Nolasco (2013) contribui com o que denominou de teoria pós-crítica (crítica da crítica dos centros), crítica subalternista ou ainda crítica fronteriza/fronteriça, e, Bessa-Oliveira (2017) a partir do conceito de biogeografias, em que são pensados o bios (o sujeito do lugar), o geo (o lugar de onde esse sujeito erige seu discurso) e grafias (as diferentes produções e práticas culturais desses sujeitos e lugares) como alternativas, por exemplo, as práticas e relações entre docentes e estudantes. Assim, universos particulares (histórias locais) emergirão para ancorar as aulas sobre qualquer conteúdo curricular na sala de aula.

O discurso crítico fronteiriço habita a exterioridade e, por conseguinte, só pode ser pensado a partir de (um lócus) e se inscreve como um método crítico capaz de barrar a ordem discursiva moderna que se cristalizou no mundo, por meio de uma prática da desordem descolonial, uma desobediência epistêmica (MIGNOLO) sem precedente na história do ocidente. (NOLASCO, 2017, p. 68).

A partir dessas possibilidades outras apresentadas, podemos (re)pensar a nossa educação e nosso currículo, com leis que nos são (im)postas, com a ideia de fazer-nos acreditar que somente através delas será possível fazer de nossa educação um instrumento de propagação da igualdade: uma igualdade sem aceitação da diferença, mas convivência das diferenças como semelhanças e, do mesmo modo, fronteiras serão entendidas como modos de aproximação, nunca de distanciamentos. Nunca como está posto, quando na verdade, o que nos relegou a essa sociedade excludente, está envolto em todo o nosso processo histórico edificado por imposição. E, nesse sentido, precisamos parar de pensar que só seremos gentes, quando formos – ou queremos ser – quando vistos como meros reprodutores do que a Europa produz.

### **Livro didático de Arte: possibilidades “outras” para as questões e temática indígena – relação professor-estudante**

O livro didático é utilizado na maioria dos casos apenas para reproduzir as (im)posições modernas eurocêntricas. Por diversas vezes aquela “velha história” do “descobrimento” do Brasil, onde os principais protagonistas são homens brancos, europeus e católicos, que encontraram terras habitadas por “povos sem história”, sem religião, sem arte e sem cultura. “No século 16, missionários espanhóis julgavam e hierarquizavam a inteligência e civilização dos povos tomando como critério o fato de dominarem ou não a escrita alfabética.” (MIGNOLO, 2003, p. 23). A escrita (educação como entendida ainda hoje) nos é ponto facultativo de seleção das diferenças e emergência de fronteiras desde que fomos supostamente descobertos. Assim, se estabelecia a diferença colonial separando os sujeitos indígenas que não dominavam a escrita branca ocidental e que conseqüentemente não possuíam história grafada, igual a dos espanhóis e portugueses intelectualizados, caminhando para a “construção do imaginário Colonial/Moderno” apresentado por Mignolo (2003).

Os povos indígenas sempre são representados ou são representações de um imaginário a partir da visão do Outro; nos livros didáticos de Arte isso não se difere, o índio, insígnia também dada pelo homem branco e sustentada até hoje no imaginário contemporâneo, sempre fora associado ao “descobrimento” e a Colonização, também ganha lugar de destaque dentre os conteúdos didáticos dos livros todo o processo de catequização. “Quando esta prática acontece, o que temos em contrapartida é uma teoria sobre, tomando o outro (o corpo do outro) sempre como objeto inerte na cultura e nunca como um corpo vivo e capaz de produzir conhecimento, saberes e seu próprio discurso” (NOLASCO, 2017, p. 71). Como se aquele indígena não soubesse fazer nada, não tivesse arte, cultura e conhecimentos, ensinou-o arte desde aquele momento do desembarque através de ilustração, de cânticos e encenação de obras sacrocrístãs brancas e europeias. (C.f.



BARBOSA, 2008) Toda essa história de relação entre colonizadores e povos indígenas sempre foi mascarada e ainda hoje é aceita como verdadeira. Alguns professores apenas reproduzem o que eles próprios aprenderam no Ensino Fundamental nas aulas de História, bem como o que lhes é repassado pelos cursos de graduação e até mesmo de formação (bancária) continuada.

Estava conversando com os professores sobre as expectativas deles em relação à formação que a Secretaria de Educação poderia oferecer, fazendo um levantamento de temas pertinentes. E a maioria dos professores trouxe, além dos temas sugeridos, a necessidade de um momento de troca, de escutar a experiência do outro. Disseram que não queriam a teoria somente, mas também um momento em que pudessem dialogar, estavam cansados daquela “formação bancária” – alguém falando e eles escutando... (SOLIGO, 2016, p. 1).

Se refletirmos sobre as aulas de Arte, há bem pouco tempo essas eram vistas como passatempo/descanso dos alunos, a maioria dos professores não tinham habilitação na área, a disciplina servia para complementar aulas dos professores efetivos das diversas áreas de licenciatura. O próprio sistema educacional brasileiro ainda posto encarregava de estabelecer a diferença e as fronteiras entre o fazer e o saber sobre arte na sala de aula. É importante ressaltar que o fato de apenas ser o professor habilitado na área de Artes não garante uma mudança epistêmica da postura e das práticas dos professores (seja ela em Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, entre outras graduações, não garantem uma prática epistêmica outra efetiva, sendo que apenas ancorado na formação inicial que é disciplinar deste profissional esta não fornece domínio pleno de todas as questões relacionadas à área da Arte educação).

Como propõe Bessa-Oliveira (2018, p. 75) “por isso, é preciso descolonizar a crítica, a arte, a cultura e as paisagens no âmbito da cultura latino-americana, brasileira e, claro, no lócus sul-mato-grossense.” Um saber não disciplinar como a arte tratado a partir da noção de que conhecimento está vinculado à ciência moderna, faz emergir delimitações que virtualizam as diferenças coloniais dos sujeitos, dos lugares e da arte: as biogeografias. Precisamos nos desvincular das ideias canônicas de Arte e Cultura, igualmente de Conhecimentos (Educação), (im)postos pela Europa e mais tarde pelo Projeto Global Estadunidense para caminhar rumo a construção do sujeito crítico e que parta do professor de Arte, por exemplo, para enfraquecer a ideia implantada pelo processo colonial, só assim será possível fazer nascer retratos dos sujeitos e culturas locais autorrepresentáveis nos livros didático hoje tão presentes nas salas de aula.

Entramos em outro terreno delicado: a ignorância epistêmica da maioria dos professores de Arte. O professor, na grande maioria, nem sabe que existe uma proposta descolonial, pois ele

não sabe que vive sob a colonialidade do poder, esse não aprendeu a desaprender para reaprender – como sugeriu Mignolo antes – que a história da arte por ele exposta cotidianamente está sendo posta a mais de 500 anos. Alguns professores de Arte não reconhecem o sistema que (im)põe, assim não se vê como sujeito dominado. Não se vê como sujeito da exclusão pela sua diferença e, por conseguinte, não se coloca entre-fronteiras da exclusão. Por isso ele nem questiona as imposições (fronteiras) sociais estampadas nos livros didáticos que esbarram a construção de práticas docente desobediente do ali impresso. Como o negro que não é grassado para além da Semana da Consciência Negra no currículo, o indígena é ex-posto no 19 de Abril como um apêndice da cultura branca naquele mesmo currículo que reforça o sua desterritorialidade e a exclusão do seu corpo através do professor que os desreconhecem (camuflando uma melhor aproximação à verdadeira história desses indivíduos) porque não se reconhecem como tais.

A fronteira da qual falo faz parte de meu bios, e eu a habito. Minha existidura (BARROS) é a partir desse lócus de enunciação; logo penso a partir da fronteira-sul. É a partir das margens, das fronteiras, a partir desses lugares territoriais e epistemológicos esquecidos e sombrios, que podemos propor a dissolução da rigidez de fronteiras epistêmicas e territoriais (MIGNOLO), a exemplo das teorias itinerantes migradas do Norte para o Sul, acompanhadas por um discurso teórico e crítico que está acostumado a reinar na periferia do mundo (NOLASCO, 2017, p. 72).

O professor simplesmente reproduz o que está (im)posto porque nem sabe da existência de possibilidades outras, quem dera pensar a partir de uma arte-educação descolonial, aquele suposto sujeito do saber moderno apenas aceita as (im)posições acreditando nelas como verdades absolutas. Separa o que é da ordem da aproximação, por exemplo, nos fazeres e saberes com a arte das diferentes culturas comparando-as. “Não se compara diferenças!” (C.f. BESSA-OLIVEIRA, 2018) Igualmente não se delimita o que é da ordem das sensibilidades. Ao representar os povos indígenas a partir da visão moderna eurocêntrica, na maioria das vezes, o próprio professor não (re)conhece os povos indígenas fora dessa representação estereotipada, ou fora desse círculo de poder que edifica fronteiras entre as diferenças.

Certamente ainda nos recordamos dos bonequinhos “rodados no mimeógrafo”, onde deveriam ser colados palitos de fósforo para formar um indígena (atividade preferida para ser trabalhada no dia 19 de Abril), bem como sem esquecer-se do belo cocar que enfeitava a cabeça da criançada, muitas vezes construídos com penas de galinhas de granja ou com folhas de papel jornal, essa é a representação preferida do indígena feita pelo sistema educacional brasileiro, uma espécie de personagem folclórico e exótico. Os indígenas vivem na mata, sobrevivem da caça e da pesca, por isso esse personagem, na maioria das ilustrações, porta o seu arco e flecha, são



essas algumas imagens encontradas nos livros didáticos para representar os povos indígenas, sem contar das inúmeras canções infantis carregadas de estereótipos (imagens e músicas ainda hoje utilizadas para abordar questões indígenas nas escolas pelos professores que edificam as exclusões dos diferentes com emergência constante de fronteiras).

Para nos referirmos ao livro didático de Arte<sup>6</sup> devemos ter consciência de que este é recém-chegado nas escolas sul-mato-grossenses, à bem menos de dez anos foram feitas as primeiras escolhas dos livros didáticos de Arte e ainda devemos saber que todos os livros de Arte distribuídos são os mesmos para todas as escolas sul-mato-grossenses. Em alguns casos o mesmo livro didático de Arte é distribuído em nível nacional, por isso essa falta de aprofundamento em relação às especificidades étnicas das culturas de cada região quando tratamos dos povos indígenas. Em um primeiro momento ofertou-os para o Ensino Médio, logo após para o quinto ano do Ensino Fundamental I, depois para todas as séries do Ensino Fundamental II e agora no ano de 2018 serão feitas as escolhas dos livros didáticos de Arte para todas as séries do Ensino Fundamental I, sendo assim, contemplando todas as séries da educação básica formal com os (talvez, mesmos) livros didáticos de Arte<sup>7</sup>.

Mesmo sendo um material novo, sabemos que os livros didáticos de Arte já se estabeleceram com força, eles são realidade nas escolas em todas as disciplinas, assim como os livros didáticos das outras disciplinas, aquele tem grande aceitação dentre os professores, são “sagrados”, utilizados do início ao fim sem contestação e sem medo, na maior parte do ano, como se o professor sentisse segurança total ao trabalhar os conteúdos encontrados nos livros, sem tomar o cuidado de checar as informações contidas nos livros. Existem professores que já não conseguem trabalhar sem o livro didático de Arte; mas como isso é possível se mal se habituaram a esse material? A resposta é rápida: antes dos livros didáticos estarem disponíveis para a disciplina de Arte, alguns professores já utilizavam como base de consulta aos seus conteúdos os livros de História, especialmente quando o conteúdo estava relacionado aos povos indígenas. Sendo que, da nossa perspectiva, não existe livro didático que mais aborde o tema colonial de forma mais detalhada do que o livro didático de História, esse sempre carregado de conteúdos pautados em uma visão exclusivista colonial/moderna e que, portanto, refletem os valores da

---

<sup>6</sup> Cabe lembrar a informação de que os livros didáticos de todas as disciplinas são oferecidos a todas as escolas brasileiras a partir do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); os livros passam por escolha dos professores ano a ano e das escolas antes do final de cada triênio. Assim, entendemos que o cargo da escolha do material a ser trabalhado nas aulas está também nas mãos da sociedade escolar e comunitária.

<sup>7</sup> Como apresentado anteriormente, alguns livros foram selecionados para a realização da pesquisa maior de mestrado na qual os dados concretos estão mais evidentes: (NASCIMENTO, 2019). Mas a título de reforço da informação, os livros didáticos aqui discutidos são: FERRARI; [et al.], 2015; MEIRA, 2016; e POUGY, 2014.

Europa; não diferente esta visão aponta as colaborações dos portugueses no desenvolvimento do Brasil, deixando explícito apenas as contribuições dos colonizadores e mascarando a realidade do processo colonial. De tal modo, não fica difícil perceber, considerando nosso método epistêmico-metodológico fronteiro para toda a discussão aqui empreendida, que os livros didáticos têm como histórico alguns contraconteúdos e que,

[...] esses artefatos auxiliares do ensino, são tratados no universo educacional, quase sempre de forma naturalizada. Problematizá-los enquanto objetos sociais e culturais impõe-se como questão fundamental à medida que eles instituem um discurso e um poder, informam valores e concepções subjacentes à educação e são tomados, às vezes, como possibilidade e limite do processo ensino-aprendizagem (SOUZA, 2008, p. 11).

Não temos a intenção de apenas criticar o livro didático, nem apenas a necessidade de fazer uma crítica aleatória aos professores de Arte da educação básica formal, mas queremos alertar ao professor de Arte que os conteúdos referentes à temática e aos povos indígenas como está disposto no livro didático e no currículo de Arte hoje nas escolas ainda não contribuem de forma significativa para a formação integral dos alunos (indígenas ou não). Quer dizer, ancorando nossas discussões como um todo, fica evidente que as diferenças culturais (aqui tomados os fazeres, saberes e sentires através da arte, por exemplo, mas não apenas) de indivíduos não-europeus são apagadas e as fronteiras erigidas cada vez com mais força e, igualmente, as relações de troca de conhecimentos – entre professores e estudantes – não acontece. Em sua maioria os conteúdos que se referem à Arte, Cultura e História dos indígenas são estereotipados e ultrapassados, exaltando, apenas, valores estéticos formais, artísticos, históricos e culturais “estrangeiros” em detrimento dos “supostos” conhecimentos indígenas que afirma tratar: se é que esses chegam a ser reconhecidos pelo professor de Arte que não descola do livro didático e, por isso, não dialoga com a cultura estudantil.

Em muitas ocasiões os conteúdos são contemplados pelo alunado como fórmulas vazias, sem querer a compreensão do seu sentido. Ao mesmo tempo, se criou uma tradição na qual os conteúdos apresentados nos livros didáticos aparecem como únicos possíveis, os únicos pensáveis. (SANTOMÉ, 2005, p. 161).

O livro didático de Arte em momento algum pode ser utilizado como único e exclusivo material de consulta, assim como aponta a proposição de Jurjo Torres Santomé (2005), ainda mais quando tratamos das questões e temáticas indígenas e afro-brasileiras, por exemplo, não podemos apenas abordar os conteúdos expostos no livro didático<sup>8</sup>. Precisamos buscar possibilidades “outras” para abordar a temática indígena em sala de aula, o professor de Arte precisa ser propositos para

---

<sup>8</sup> É preciso ter em mente que também há, sem nos adentrarmos a esta questão agora, uma questão que ancora a manutenção, escolha e seleção de um livro didático: um mercado político-editorial que, teoricamente, privilegia alguns materiais em detrimento de muitos outros.

romper com esses estereótipos que vêm sendo repetidos por anos. Chega de reproduções de indígenas nus, quando muito com uma tanga de palha cobrindo suas “vergonhas”, as obras de Arte oriundas da Missão Artística Francesa (1822) não servem mais como único conteúdo, não dão conta de representar os indígenas contemporâneos, sequer deram conta um dia de re-tratar o indígena brasileiro. As questões indígenas não devem ser abordadas apenas no dia 19 de abril, igualmente os negros naquela semana específica, precisamos de mais que alguns dias para propor possibilidades outras, as questões e conteúdos sobre os povos indígenas, por exemplo, devem ser integradas ao currículo e estão além das proposições dos livros didáticos apenas. É preciso horizontalizar esse conteúdo! É preciso tratar o livro didático, de certa forma, assim como tratamos um outro livro qualquer, como um material teórico de referência. Pois,

Fronteira aqui como a barra (“/”) que separa e uni colonialidade e modernidade, interioridade e exterioridade, dentro e fora etc. A fronteira é a morada da diferença colonial e quem, por sua vez, habita a fronteira do lado da colonialidade (aqui o reino da exterioridade) sente o peso da diferença colonial (imposições coloniais, teóricas, discursivas e culturais). Também talvez como um sintoma, o bios fronteiriço do sujeito crítico faça toda a diferença na discussão teórica, já que sua consciência vem minada por uma condição de fronteiridade. (NOLASCO, 2017a, p. 26)

Devemos buscar possibilidades outras que em nosso caso biogeográfico parecem estar entre-fronteiras, como interioridades biográficas às exterioridades europeia e estadunidense, para se desvincular dos estereótipos geradores de discursos e atitudes que desmerecem as culturas e os sujeitos marginalizados que compõe o ambiente escolar. O professor da educação básica só irá conseguir se desvincular dessa ordem imposta pelo sistema colonial, quando buscar conhecimentos a partir de formações continuadas que também não estejam restritas em referenciais teóricos cientificistas modernos, a partir da vontade de mudança, mas para isso é preciso “sair da escola”, participar de eventos e cursos de capacitação/especialização para assim repensar suas próprias práticas. Queremos dizer, assim como Walter Mignolo, “aprender a desaprender para reaprender” de modo outro sobre nós mesmos. Essas alternativas ainda precisam estar vinculadas a projetos escolares de desmistificação das diferenças e das fronteiras como coisas que separam os indivíduos das diferenças e dos lugares com e a partir da atribuição de valores nesses. Igualmente, esses projetos necessariamente precisam tomar das próprias diferenças e fronteiras que foram erigidas no cotidiano dos estudantes e professores para possibilitar relações de trocas de conhecimentos horizontais.

A saída crítica proposta por Mignolo foi o modo como ele concebeu o que chama de pensamento liminar, o qual não faz sentido sem a compreensão da diferença colonial. Entende por diferença colonial “a classificação do planeta no imaginário colonial/moderno, praticada pela colonialidade do poder, uma energia e um maquinário que transformam diferenças em valores.” (MIGNOLO, 2003, p. 37) (NOLASCO, 2017, 69).

Outra questão ao ser (re)pensada é quando o professor utiliza o livro didático de Arte como “livro sagrado” e faz a abordagem apenas da História da Arte, certamente uma História da Arte pautada apenas em valores europeus e estadunidenses, deixando de lado os saberes e conhecimentos artísticos e culturais do Brasil. Assim, conseqüentemente, se afastando de reconhecer o seu próprio local como produtor de Arte, Cultura e Conhecimento. Mas aqui não julgamos o professor de Arte como único culpado, pois em sua maioria este segue os conteúdos dispostos no Referencial Curricular<sup>9</sup> estabelecido também por políticas (da amizade) como nos diria Jacques Derrida (2003) em que, a priori, privilegia-se as relações parentais que “melhor” caracterizam os resultados dessas “trocas”<sup>10</sup>.

Os conteúdos com maior destaque nos livros se referem à Arte europeia, como também o ensino de diversas culturas. Os planejamentos dos professores, sendo conferidos pelos coordenadores que são fiéis aos conteúdos (im)postos no Referencial Curricular, estão distantes de uma preocupação (relação) efetiva em abordar os conteúdos de culturas locais contextualizados com a realidade contemporânea dos alunos. A partir de proposições de Bessa-Oliveira (2011, p. 95), por exemplo, “entendemos que não basta o Arte Educador trabalhar a Arte Grega, a Arte Romana ou a Arte Egípcia, isso não é propor um ensino multicultural, é sim propor um ensino sobre culturas diferentes.” E, ainda na esteira de Bessa-Oliveira, diferenças não são comparáveis, semelhanças sim. O professor de Arte precisa amparar suas práticas na multiculturalidade, considerando as diversas culturas presentes no ambiente escolar, como no entorno local e nos contextos sociais em que seus alunos estão inseridos.

---

<sup>9</sup> Estamos nos referindo ao Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul.

<sup>10</sup> Um ótimo exemplo dessa relação de amizade por submissão, contrária à amizade política proferida por Jacques Derrida, acaba de ocorrer na assinatura de “acordo” de liberação de vistos – sem reciprocidade – entre Brasil e EUA, para aqueles enquanto da entrada no país dos tupiniquins. CF. “Liberar exigência de visto para americanos é atitude submissa, afirma leitor”. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2019/03/liberar-exigencia-de-visto-para-americanos-e-atitude-submissa-afirma-leitor.shtml> - acessado em: 28 de março de 2019.

A nossa formação histórica está marcada pela eliminação física do “outro” ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua alteridade. Os processos de negação do “outro” também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica. A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e exclusão. (CANDAU, 2013, p. 17).

Entendemos que um dos maiores empecilhos para ampliar a visão e as práticas dos professores de Arte é a restrição do currículo de Arte, pois este vem de uma perspectiva moderna eurocêntrica, formado a partir de um referencial curricular mascarado atrás de uma proposição de abordagem eurocêntrica de conteúdos de Arte e Cultura sul-mato-grossense (conteúdos esses que devem ser abordados em todos os bimestres na disciplina de Arte nas escolas locais), por exemplo, como também da proposição de conteúdos que contemplam a Lei 11.645/2008<sup>11</sup> e ainda que “toquem” as Culturas afro-brasileira, indígena e demais etnias (conteúdo que deve ser eleito para ser abordado em um dos quatro bimestres). Assim, ficionalmente o Referencial vem tornando obrigatório o estudo das culturas marginalizadas, (sempre da ótica eurocêntrica), pois a cultura europeia não precisa de amparo em leis essa já é a primeira a ser considerada como tal.

Desse modo, cabe ao professor saber se desvincular dos estereótipos buscando proposições para abordar conteúdos em Arte que realmente contribuam para a contemplação de uma educação multicultural, transversal, em que considere todas as culturas que constituem o sistema e a escola, abordando também a importância de respeitar e conhecer as diversas culturas (as diferenças e fronteiras) que formam a população brasileira/sul-mato-grossense. Fronteiras e diferença não são apenas se-comparação. Esclarecendo aos alunos que todas as culturas são importantes produtoras de história, arte, conhecimento, que uma não deve ser privilegiada em detrimento a outra, que todos os sujeitos devem ser reconhecidos: “Portanto, qualquer noção epistêmica que se queira estabelecer na atualidade, deve-se levar em consideração que a história de uns privilegiados não é melhor do que as histórias de muitos subordinados.” (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 42).

---

<sup>11</sup> A abordagem de conteúdos referentes a Cultura afro-brasileira, indígena e demais etnias está prevista no artigo 26 A. da LDB 9.394/1996, modificado com a Lei 11.645/2008, que deveria se alcançar todos os estabelecimentos de ensino públicos e privados.

Lamentável, mas, muitas vezes, os meios acadêmicos são os mais resistentes a esse diálogo, e os currículos dos cursos de graduação e pós-graduação, sobretudo na área de educação, são os mais fechados à introdução de mudanças, principalmente aquelas oriundas das lutas sociais. (GOMES, 2013, p. 84)

Assim, rompendo inclusive com seu lugar de formação, ou melhor seria dizer, na esteira de Mignolo, desaprendendo o ensino aprendido até na sua formação, o professor pode ajudar a ultrapassar ou diminuir as barreiras fronteiriças que só separam, as diferenças que apenas afastam e excluem os sujeitos através de discursos pautados em poderes políticos, econômicos, ideológicos excludentes que marginalizam ainda mais os sujeitos, afastando-os dos seus direitos de cidadãos, os impossibilitando enquanto produtores de cultura, arte, história e conhecimento, e que, em sua maioria, os têm negando também o direito de consumir cultura, arte, história e conhecimentos. Para com isso, destruir a ideia de Uma cultura superior (universal, tradicional) em detrimento de sujeitos sem culturas (fronteiriços, marginais, de exterioridades), igualando os sujeitos e suas culturas através da educação descolonial como proposição de relações entre ambos (professor e estudantes). Ao nos referirmos ao livro didático de Arte que represente adequadamente os povos indígenas, se afastando da visão colonial moderna primeira ali ainda exposta, o ideal seria um livro didático elaborado para cada região do país, para assim aproximar-se da cultura e representar as etnias específicas de cada região (a partir delas próprias) – cada indígena preparar um material para uso nas escolas que contasse a história da sua cultura –, não esse único livro didático que não dá conta de contemplar as especificidades étnicas, das mais variadas etnias indígena, distribuídas ao longo do território brasileiro.

### **Brevíssimas, mas necessárias considerações**

Nesta seara exposta, este trabalho quis fazer evidenciar, através de uma discussão epistemológica tomada como método epistêmico-fronteiriço biográfico, as problemáticas que assolam, de certa forma, diretamente ao professor (numa relação cotidiana consigo próprio) na ainda equivocada compreensão dos conceitos de diferenças e fronteiras na contemporaneidade: seja sobre a “representação” do indígena no livro didático de Arte, seja na “implementação” da Lei 10.639/2003 – da obrigação do trabalho com a “História e Cultura Afro-Brasileira” –, ou seja ainda na “relação” que se estabelece (ou não) entre o professor e o estudante (negro ou indígena e também não somente com esses), quando da incompreensão de um sistema da educação brasileira que se estabeleceu assentada em regras e normas, bem como direitos e deveres, mais deveres que direito, impositivos aos sujeitos das diferenças em situação de fronteiras. Portanto, quis-se evidenciar, a partir das proposições que ancoram nossas noções conceituais de diferença e fronteira descoloniais, mas infelizmente não somente, um pensamento moderno que logrou



homogeneizar o diferente e os múltiplos lugares a partir de seus modelos internos estabelecidos de tempo histórico e lugar geográfico ideais que sempre olham o que está para além deles como objetos. Por conseguinte, esses últimos, história e lugar da sapiência, ancorados em padrão que favorecem a exclusão, estabeleceram regras dúbias para nossa noção de corpo, de gente, de arte, cultura e conhecimentos (educação) baseados na semelhança com aqueles e em uma ideia de separação do outro para livre arbítrio de si próprio.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. (Org.). Ensino de arte: memória e história. (Estudos; 248/ dirigida por J. Guinsburg). São Paulo: Perspectiva, 2008.

BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. “Biogeografias Como Episteme Local: Fronteiras Platinas (Brasil/Paraguai/Bolívia)”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Et. al. Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul – (Brasil/Paraguai/Bolívia) – biogeografias na arte, crítica biográfica fronteira, discurso indígena e literaturas de fronteira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

\_\_\_\_\_. Ensino de Artes X Estudos Culturais: para além dos muros da escola. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. Paisagens biográficas pós-coloniais: retratos da cultura local sul-mato-grossense. Campo Grande, MS: Editora Life, 2018.

BRASIL. LEI Nº 10.639, de 9 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. Disponível em: < HTTP://www.planalto.gov.br > Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. LEI Nº 11.645, de 10 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: Congresso Nacional, 2008.

BRITO, Gilmara de Souza de. Com o pano em mãos, meu nome é África: possibilidades outras para além da implementação da Lei 10.639/2003. 2019. 133. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação - Formação de Educadores) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo de Grande, Campo Grande, MS.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DERRIDA, Jacques. Políticas da amizade. 1ª ed.. Trad. Fernanda Bernardo. Porto: Campo das letras, 2003.

FERRARI, Solange [et al.]. Por toda parte, 9º ano. 1 ed. Bibliografia. I. Arte (Ensino Fundamental) I. Ferrari, Solange dos Santos Utari. II. Dimarch, Bruno Fischer. III. Kater, Carlos Elias. IV. Ferrari, Pascoal Fernando. São Paulo: FTD, 2015.

GOMES, Nilma Lino. “A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03”. In: MOREIRA, Antonio Flávio. CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 67-89.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. A mobilidade das fronteiras: inserções da geografia na crise da modernidade. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MEIRA, Beá. Percursos da Arte: volume único: Ensino Médio: Arte 1º impressão da 1 ed. Bibliografia. I. Artes (Ensino Médio) I. Beá Meira; Silvia Sóter; Rafael Presto. São Paulo: Scipione, 2016.

MIGNOLO, Walter, D.. “Desafios decoloniais hoje”. Tradução de Marcos de Jesus Oliveira. In: Revista Epistemologias do Sul. Foz do Iguaçu, PR. V.1, n.1, 2017, p. 12-32, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/download/772/645> – acessado em: 07 de novembro de 2018.

MIGNOLO, Walter. D.. Habitar la frontera: Sentir y pensar la descolonialidad (Antología, 1999-2014). Francisco Carballo y Luis Alfonso Herrera Robles (Prólogo y selección). Primera edición en español. «La globalización de la indianización» / Global Indianization (2009, técnica y dimensiones variable). De Pedro Lasch. Edicions Bellaterra, S.L: Barcelona, Espanha, 2015.

MIGNOLO, Walter D. Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. (Humanitas). Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

NASCIMENTO, Maila Indiará. Por uma representação outra do indígena nos livros didáticos de arte da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. 2019. 139. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação - Formação de Educadores) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo de Grande, Campo Grande, MS.



NOLASCO, Edgar Cézár. “A (des)ordem epistemológica do discurso fronteiriço”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar Cézár; GUERRA, Vânia Maria Lescano; FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S.. (Orgs.). Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

NOLASCO, Edgar Cézár. “Quando as teorias itinerantes esbarram nas teorias do sul”. In: Cadernos de Estudos Culturais: Cultura urbana. Campo Grande, MS. Ed.. UFMS. V. 9. N. 17, 2017a, p. 25-40. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/4218/3324> - acessado em: 15 de maio de 2018.

NOLASCO, Edgar Cézár. Perto do Coração Selbaje da Crítica Fronteriza. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: Educação e Pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da USP, vol.25, n.1, p. 11-20, jan./jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n1/v25n1a02.pdf> – acessado em: 27 de março de 2019.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. S/d; s/p. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/12424596.pdf> – acessado em: 27 de março de 2019.

PALERMO, Zulma. Para uma pedagogia decolonial. 1ª ed. (El desprendimento / Walter Mignolo). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Del Signo, 2014.

POUGY, Eliana. Ápis: arte, 4º e 5º ano: volume único. 1º impressão da 1 ed. Bibliografia. 1. Artes (Ensino Fundamental) I. São Paulo: Ática, 2014.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, globalização e democracia”. Revista Novos Rumos, v. 17, nº 37, p. 4-25, maio. /ago. 2002.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2005.

SOLIGO, Rosaura. “Para que entendam”. In: Rosaura Soligo|Site Oficial. <https://rosaurasoligositeoficial.wordpress.com/> Disponível em: <https://rosaurasoligositeoficial.files.wordpress.com/2016/09/rosaura-soligo-para-que-entendam1.pdf> – acessado em: 27 de março de 2019.

SOUZA, R. F. “Prefácio”. In: FISCARELLI, Rosilene B. Materiais Didáticos: discursos e saberes. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2008.

# **ENTRE TENDAS E ESCOLAS: desafios para a educação formal do povo cigano no Distrito Federal**

## **ERLANDO DA SILVA RESES**

Doutor em Sociologia Professor Associado pela FE/PPGE/UnB. Professor dos programas de Mestrado e Doutorado em Educação da UnB. ORCID: 0000-0002-1825-0097. E-mail: erlandoreses@gmail.com

## **WALACE ROZA PINEL**

Doutorando e Mestre em Educação pela FE/PPGE/UnB. Professor da rede pública do Distrito Federal. ORCID: 0000-0002-1825-0097. E-mail: walaceroza@gmail.com

## **LENILDA DAMASCENO PERPETUO**

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - UnB. Especialista em Docência do Ensino Superior – FENOM/Instituto Prominas, Especialista em Educação na Diversidade e Cidadania com Ênfase na Educação de Jovens e Adultos EJA - Faculdade de Educação da UnB. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Maranhão UEMA. Professora da Educação Básica da Secretaria Estadual de Educação do Distrito Federal. Alfabetizadora popular, pesquisadora em acampamentos ciganos Calon. ORCID: 0000-0002-1825-0097. E-mail: lenildatuka@gmail.com



### **ENTRE TENDAS E ESCOLAS: desafios para a educação formal do povo cigano no Distrito Federal**

O presente artigo é fruto de uma investigação social, iniciada no mestrado e continuada por meio do Doutorado em Educação na Universidade de Brasília (UnB), o qual procura trazer à tona a realidade em que vivem os Ciganos Calon em Sobradinho/DF, no seu processo de educação e luta pela posse da terra. Comunidade que passa por um processo de mudanças culturais e transita de uma situação de nomadismo para uma de sedentarismo. Devido a sua cultura de vida livre, encontram inúmeras dificuldades de adaptação ao modelo de sociedade proposta. Sendo assim, a moradia fixa e a posse da terra ainda se tratam de espaços antagônicos aos seus modos históricos de vida. Desse modo, esta pesquisa aborda o percurso histórico-cultural dos povos ciganos, contribuindo para a análise e a compreensão das associações entre etnicidade cigana e a luta, buscando identificar uma política intercultural de educação amparada pelos Direitos Humanos, a qual permita a efetiva inclusão social e educacional dos povos ciganos no Distrito Federal. De caráter qualitativo, temos como base teórica o materialismo histórico dialético, o qual investiga as representações sociais acerca do povo cigano e como essas representações, por sua vez, influenciam nos seus conflitos étnicos e territoriais.

**Palavras chave:** Educação; Ciganidade; Direitos Humanos; Conflitos Étnicos.

### **BETWEEN TENDERS AND SCHOOLS: challenges for the formal education of the gigan people in the Federal District**

This article is the result of a social investigation, started in the master's degree and continued through the Doctorate in Education at the University of Brasilia (UnB), which seeks to bring to the fore the reality in which the Calon Gypsies live in Sobradinho DF in its territorialization process and fight for land ownership. Community that goes through a process of cultural changes and transitions from a situation of nomadism to a situation of sedentarism. Due to their free-living culture, they find numerous difficulties of adaptation to the proposed model of society. Thus, fixed housing and land ownership are still spaces antagonistic to their historical ways of life. In this way, this research will approach the historical-cultural path of the gypsy people, contributing to the analysis and understanding of the associations between gypsy ethnicity and the struggle, seeking to identify an intercultural education policy supported by Human Rights, which allows the effective social inclusion education of the Roma people in the Federal District. Of qualitative character, we have as theoretical base dialectical historical materialism, which investigates the social representations about the gypsy people and how these representations, in turn, influence in their ethnic and territorial conflicts.

**Keywords:** Education; Ciganity; Human Rights; Ethnic Conflicts.

### **ENTRE TENDAS Y ESCUELAS: desafíos para la educación formal del pueblo cigano en el distrito federal**

El presente artículo es fruto de una investigación social, iniciada en el máster y continuada por medio del Doctorado en Educación en la Universidad de Brasilia (UnB) el cual busca traer a la superficie la realidad en que viven los Gitanos Calon en Sobradinho DF en su proceso de educación y lucha por la posesión de la tierra. Comunidad que pasa por un proceso de cambios culturales y transita de una situación de nomadismo hacia una de sedentarismo. Debido a su cultura de vida libre, encuentran innumerables dificultades de adaptación al modelo de sociedad propuesta. Siendo así, la vivienda fija y la posesión de la tierra todavía se trata de espacios antagónicos a sus modos históricos de vida. De este modo, esta investigación abordará el recorrido histórico-cultural de los pueblos gitanos, contribuyendo para el análisis y la comprensión de las asociaciones entre etnicidad gitana y la lucha, buscando identificar una política intercultural de educación amparada por los Derechos Humanos, la cual permita la efectiva inclusión social y educativo de los pueblos gitanos en el Distrito Federal. De carácter cualitativo, tenemos como base teórica el materialismo histórico dialéctico, el cual investiga las representaciones sociales acerca del pueblo gitano y cómo esas representaciones, a su vez, influyen en sus conflictos étnicos y territoriales.

**Palabras clave:** Educación; Ciganidade; Derechos Humanos; Conflictos Étnicos.



## **ENTRE TENDAS E ESCOLAS: sobre direitos humanos e memórias de luta**

### **Introdução**

O presente artigo procura apresentar uma visão calcada nas histórias e memórias do povo cigano, a partir da educação, e suas repercussões no território do Distrito Federal. Inicialmente, procurando trabalhar na perspectiva histórica cultural procurando o diálogo a partir das categorias: essência e aparência, neste sentido consideramos que por trás da diversidade cultural e étnica do Brasil existe um povo, que faz parte do patrimônio sociocultural brasileiro desde a época do Brasil Colônia, mas que, por sua vez, vive numa “invisibilidade” histórica. Essas pessoas, sujeitos e sujeitas históricos, trazem consigo uma vida de perseguições, expulsões e discriminações.

Dessa forma, investigar sua cultura e acesso à educação e sua história significa mergulhar essencialmente num universo de mistérios e mitos, construídos ideologicamente, de modo a perpetuar e justificar sua exclusão, desde a infância. A história desse povo é recheada de imagens estereotipadas, distorcidas e fantasiosas. Conhecemos muito pouco da cultura cigana, como nos faz refletir Frans Moonem:

Na luta contra o anticiganismo existe um enorme campo de trabalho ainda inexplorado por cientistas das mais diversas áreas. [...] Porque a ciganologia brasileira está apenas dando seus primeiros passos e ainda pouco ou nada tem contribuído para diminuir a ignorância dos brasileiros sobre seus conterrâneos ciganos, e assim diminuir também os preconceitos e a discriminação anticigana. No Brasil, a nossa ignorância ainda é enorme. (MOONEM, 2011, p.220).

A versão mais aceita é a de que vieram da Índia, isso porque na Universidade de Leiden, na Holanda, um jovem universitário húngaro de nome Valvy Stefán notou que algumas palavras usadas por três jovens indianos daquela mesma universidade eram também palavras utilizadas por ciganos de sua terra natal, Győr. Dessa forma, mais tarde, estudiosos linguistas passaram a estudar e a constatar a real ligação dos ciganos com a Índia.

Já é possível encontrar informações que afirmem que os ciganos de fato teriam vindo do norte e noroeste da Índia. Segundo Ana Clara Oliveira, uma pesquisa realizada a partir do DNA

de diversos grupos europeus afirma a teoria de que “um grande grupo de hindus saiu da Índia há 1.500 anos e, uma vez na Europa, começou a se estabelecer e a se espalhar pelo resto do continente através da região dos Bálcãs” (TEIXEIRA, 2008, p. 47). Os ciganos, por não possuírem registros escritos, ficam restritos, apenas, à memória e à oralidade. São sujeitos que sofrem com a incerteza histórica em relação às suas origens.

Conforme aponta Teixeira (2008), o povo cigano começa a se dispersar pelo mundo há cerca de mil anos. A teoria mais aceita na atualidade, por meio da Linguística, defende a versão de que são oriundos da Índia, constatando a semelhança e o parentesco entre as línguas ciganas e o sânscrito. Ainda segundo o mesmo autor, de cada 30 palavras ciganas, treze são de origem hindi (língua derivada do sânscrito). Hoje uma de suas línguas-mãe é o Romani, considerado um autêntico dialeto cigano.

Mesmo pertencendo a um grupo étnico próprio, ao longo da história, e após séculos de migrações, eles não são um povo homogêneo. Segundo aponta a literatura, o povo cigano se divide em três grandes etnias: Rom; Sinti e Calon. Cada um desses grupos possui características próprias, como língua, costumes, hábitos e cultura. Embora pareçam, sob o ponto de vista “de fora”, como pertencentes à mesma classe social, observa-se grande diferença socioeconômica e linguística entre as comunidades.

Especialmente a partir da centralidade da categoria trabalho, podemos observar que os Rom, historicamente ligados à produção e ao comércio de bens de alto valor (joias, obras de arte; automóveis); estão ligados à burguesia, possuindo bens e acesso às facilidades da sociedade do capital, sendo comum sua sedentarização. Outras comunidades, como a Calon, especialmente aquelas nômades, com pouco acesso à escolarização e à produção de bens e serviços, sobrevivem, grosso modo, apenas com a sua força de trabalho informal e marginalizado, como leitura de mãos, venda de panos de prato e o escambo de mercadorias de baixo valor agregado. São os mendigos de ninguém.

Por outro lado, destacamos a contradição que acompanha ao longo do tempo esse povo estigmatizado que por sua vez, possui inegáveis raízes históricas no Brasil. Os números são expressivos e reforçam a presença dessa comunidade no Brasil assim como na América Latina. De acordo com a Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011 foram identificados 291 acampamentos ciganos no Brasil, localizados em 21 Estados, sendo, Bahia, Minas Gerais e Goiás os de maior concentração. Em relação à população cigana total, estima-se que há hoje cerca de 800.000 ciganos no Brasil. Trazendo os dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (Munic/IBGE – 2011) e

declaração de ciganos participantes do GT-MEC-CIGANOS, assim estão distribuídos segundo o IBGE, no Brasil, os acampamentos ciganos por Estados e Municípios.

No Distrito Federal e entorno, segundo levantamento realizado por grupo de líderes dos acampamentos e pela ANEC (Associação Nacional das Etnias Ciganas) na pessoa do Sr. Wanderley da Rocha, estima-se que existam por volta de 3.000 ciganos.

A partir deste momento após as considerações iniciais necessárias à compreensão da perspectiva cigana, assim como um breve histórico de sua trajetória passaremos à discussão dos processos educativos com vistas à educação formal das pessoas que compõem a comunidade cigana de Sobradinho no Distrito Federal com suas possibilidades e contradições inerentes ao processo social.

## **O Exercício da Coletividade na Construção de uma Educação Libertadora e Emancipadora**

Embora a educação formal, ainda seja um espaço de estranhamento para o povo cigano Calon que não se vê no processo, neste momento abordaremos a questão principal do artigo, qual seja, a relação entre a comunidade cigana Calon de Sobradinho e o sistema de ensino público. A educação formal pode possibilitar e fomentar a inclusão e a mobilidade social, mas, ao mesmo tempo pode vir a reproduzir desigualdades sociais, as quais por razões históricas se fazem presentes na vida de seus integrantes. Nesse sentido, os sujeitos os quais compõem esse meio têm, por conseguinte, a possibilidade de vivenciar a prática de ações sob uma perspectiva dialógica dos direitos humanos, da diversidade, o que estimularia, pelo menos em tese, a criação dum espaço irrigado de conhecimentos plurais. Assim, sobre a função da escola como um espaço social e cultural, Dayrell enfatiza que,

A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. (DAYRELL, 1996, p.2).

Entende-se que esse processo de heterogeneidade e diversidade cultural é fruto de um contexto, de um espaço social macro, sendo a escola a parte específica de um todo. Logo, as ações externas e internas interagem e acabam, por consequência, refletindo no ambiente escolar. Assim sendo, se faz necessária a avaliação e a ressignificação das práticas pedagógicas aplicadas ao meio escolar. Para tanto, entendemos ser necessária a estimulação, a interação e o diálogo horizontal de todos os envolvidos, identificando as necessidades apresentadas, o que pode resultar num ambiente humanizado, agradável, prazeroso, saudável, bem direcionado e com resultados mais efetivos.

Essa deve ser a marca da escola pública democrática e inclusiva, a qual se baseia no respeito às diferenças, à cultura e à diversidade. Expandindo o raciocínio, ao analisar as relações entre diversidade e currículo da Educação Básica. Nessa linha de raciocínio, a chegada dos ciganos no espaço escolar de Sobradinho pode proporcionar a todos os envolvidos uma troca de experiências valiosas e ricas, pois eles trazem consigo um conhecimento histórico-social-cultural diversificado. Tal fato, por sua vez, torna o processo de inclusão escolar mais sólido, permitindo que saberes étnicos e raciais dos povos ciganos sejam assimilados pelos demais alunos, promovendo um significativo fortalecimento da escola na comunidade. O humanismo freireano e sua inabalável fé na possibilidade da educação ecoam, também, na proposta de Boaventura Santos acerca da conflitualidade dos conhecimentos. Segundo ele:

[...] a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e de outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. (SANTOS, 2009, p. 19).

Diante de tais reflexões, defendemos a importância no sistema educacional de uma harmonia entre o direito à igualdade e o direito às diferenças, pois somente em posse desse entendimento é que se poderá promover uma educação libertadora. Perceber a tensão entre esses dois movimentos é fundamental para, a partir desse paradoxo, estimular a criatividade, incentivar a busca de novos conhecimentos e reforçar os compromissos educacionais e sociais. Pelo fato de serem ágrafos<sup>1</sup> e com pouco acesso à educação, torna-se ainda mais difícil terem acesso aos outros direitos. A ausência de políticas públicas voltadas para esse povo evidencia o descaso.

---

<sup>1</sup> Povos que não utilizam a escrita e a leitura formal, baseando-se na tradição da oralidade.

Afinal, por se tratar de populações com outro tipo de organização elas, por si só, representam pouco peso político.

Nesse sentido, a comunidade cigana Calon, em Sobradinho, vem enfrentando uma série de dificuldades em relação à violação de seus direitos. Fazem parte de um grupo numeroso, vivem em famílias. Entre os membros do acampamento, a maioria é analfabeta; somente os líderes são alfabetizados. As mulheres, por uma questão cultural e de gênero, são proibidas, por meio de “conselhos” da família, a não frequentarem a escola, por receio de se interessarem por homens que não são da sua etnia. Por isso, das mulheres adultas, apenas cinco foram à escola, e ainda trilham seus primeiros anos de escolarização na Educação de Jovens e Adultos. A maioria das crianças em idade escolar, por viverem em situação de nomadismo, está em defasagem de idade/ano. Portanto, enfrentam, diariamente, dentro das unidades de ensino, muitos preconceitos e discriminações, tanto pela idade incompatível com o ano/turma, quanto pelo choque cultural.

São três as escolas públicas que atendem a Comunidade Cigana em Sobradinho, sendo duas Escolas Classes (Ensino Fundamental Séries Iniciais) e um Centro de Ensino Fundamental (Ensino Fundamental Séries Finais). O que se percebeu foi a difícil adaptação das crianças, adolescentes, jovens e adultos com o meio escolar formal, além da grande dificuldade que a escola tem em dialogar com a cultura e os saberes desses sujeitos. Em conversa com a comunidade cigana, grande parte se queixa da forma como são tratados, do quanto são acusados e culpados dentro do espaço escolar por todas as mazelas e delitos ocorridos nesse ambiente. Sempre são apontados como autores de pequenos furtos, infrações às regras de convívio, dificuldades de aprendizagem, desinteresse pelos projetos oferecidos, defasagem nos conteúdos, questões comportamentais e ausência de acompanhamento pedagógico dos familiares.

Lembrando que, todos os conhecimentos, culturas, brincadeiras e ensinamentos são repassados pelos líderes ou pelos mais velhos e são compartilhados por todos. Dentro do acampamento tudo é coletivo. As crianças aprendem umas com as outras cantando, brincando, dançando e realizando atividades corriqueiras e domésticas. Elas participam de todas as decisões do grupo. Tudo é construído e compartilhado de forma coletiva.

O que se nota em relação à escola é uma cobrança extremamente distante do ambiente que a comunidade cigana vive. Como a escola formal não consegue dialogar com os saberes desse povo, com os conhecimentos produzidos e construídos coletivamente – fruto de uma Educação informal extremamente rica, ocorre o tensionamento entre a comunidade escolar e a comunidade cigana, configurando, assim, como diz Miguel Arroyo, um território em disputa. Dessa maneira, fica evidenciada a dificuldade no acesso e permanência do e da estudante cigano (a) na educação

formal, tendo em vista que esse espaço não é tão interessante para eles, uma vez que a Educação informal recebida na comunidade seja, talvez, muito mais significativa e atraente, e de fácil exercício entre os seus pares, ainda que reproduza alguns valores que reforçam a estigmatização e a exclusão das mulheres no acesso aos postos de liderança e valorização no grupo.

Essa diversidade de coletivos ao defender seus territórios como lugares de cultura, de conhecimentos ampliam a própria experiência e história cultural e intelectual pensada como exclusiva aos lugares legítimos de existência, de conhecimento e de cultura. Ao dar tamanha centralidade a seu direito aos espaços do conhecimento os enriquecem trazendo outros conhecimentos, outras formas de pensar, de produzir conhecimentos. (ARROYO, 2012, p.217).

Em outras palavras, é necessário dar significância às aprendizagens, desinstitucionalizar as palavras e aproximar os saberes. Não podemos reproduzir muralhas e barreiras subjetivas. As potencialidades e fragilidades precisam ser dialogadas e debatidas com os seus sujeitos envolvidos no processo. Após analisar como a estrutura do sistema educacional entra em conflito com a cultura ímpar dos ciganos, passa-se agora para outra parte da pesquisa, momento no qual se buscará, no amplo segmento da educação, mecanismos capazes de contribuir para um ensino igualitário e abrangente a todos que dele fazem uso. Portanto, nossa reflexão acerca do “desenraizar” dialoga com a realidade da comunidade cigana analisada na presente pesquisa, considerando a atual conjuntura desse povo que, atualmente, luta para ser reconhecido socialmente e, por conseguinte, pertencer a essa sociedade que constantemente os exclui e os invisibiliza.

Acerca da busca por aceitação, é interessante perceber como as relações se dão diferentemente dentro dos acampamentos ciganos. Entre eles há uma cultura de cuidado, de união e de afeto. O exercício dessa conduta, por sua vez, produz um “corpo”, um “sujeito coletivo”, o que chama a atenção para uma percepção muito importante: o todo só existe por causa do particular, e vice-versa. Nessa medida, se faz necessário aprender com eles e reconhecê-los como sujeitos de direitos, assim como qualquer um de nós, cidadãos brasileiros. Não se pode negar que eles fazem parte do nosso processo civilizatório e que colaboram para enriquecer a cultura do nosso País. Ou seja, em nossa ótica devem ser considerados, patrimônio imaterial histórico e cultural brasileiro. De acordo com Pederiva (2016), “nós somos seres de possibilidades e não de dificuldades e todas as atividades humanas, por sua vez, possuem uma singularidade”. A relação que cada corpo vai ter com cada corpo é a única possibilitando ampliar as experiências e consequentemente os acervos sociais e culturais, resignificando os espaços de construção coletiva de conhecimentos.

Seguindo esse viés, a Educação, especialmente a da escola pública, precisa estar atenta, e trabalhar coletivamente a serviço das diversidades, abrindo espaços para todas as vozes, olhares,

escutas e culturas. Se a própria natureza se encarrega de produzir diferenças, porque o contexto escolar sistematizado insiste em uniformizar e, conseqüentemente, descaracterizar os sujeitos coletivos? Sobre tal questionamento, sob a lógica da Educação Popular, Brandão (2000, p.142) discorre,

[...] foi e continua sendo uma seqüência de ideias e de propostas de um estilo de educação que tem como foco o compromisso de ida e volta nas relações pedagógicas de teor político realizado através de um trabalho cultural estendido a sujeitos de classes populares compreendidos não como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas de um processo.

Defendemos que a escola pública e a educação formal necessitam ter amplitude no seu olhar, considerando as experiências dos educandos, e a comunidade cigana, por conseguinte, ter amplitude na valorização desse espaço escolar, como um espaço propício a trocas dessas experiências, para promoção de uma educação criativa, emancipadora e libertadora. Em momentos e espaços diferentes, ou não, em uma dialética própria dos processos sociais humanos, todos somos protagonistas e todos somos coadjuvantes na ação educativa dos saberes. Reforçando e ecoando a fala de FREIRE que nos traz que não há saber maior, nem menor, existe saberes diferentes, e todos devem ser legitimados e credenciados pela escola, que é o espaço público democrático de direito individual e coletivo de saberes diversos.

**Figura 1:** A escola visita o Rancho do Senhor Wanderley da Rocha



**Fonte:** Acervo da EC Sítio das Araucárias

Ainda segundo o pensamento de Vigotski (2009), por meio das experiências e das possibilidades é que as crianças criam, exploram e imaginam, realizando, assim, ações educativas significativas para o seu crescimento e desenvolvimento.

Qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre um fruto do seu tempo e do seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente apoia-se em possibilidades que existem além deles. Eis porque percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento histórico da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento. A criação é um processo de herança histórica em que cada forma que sucede é determinada pelas anteriores. (VIGOTSKI, 2009, p.129).

Dessa maneira, após um olhar mais profundo dos mecanismos inerentes ao sistema educacional, percebemos o desequilíbrio entre o direito à igualdade e o direito às diferenças dentro das escolas. Diante desse cenário, no capítulo seguinte, descreveremos ferramentas metodológicas de pesquisa que permitam identificar, in loco, as necessidades desses educandos ciganos com maior afinco.

## Considerações Finais

Retomando a linha de raciocínio, procurando o diálogo a partir da teoria das múltiplas determinações, o Brasil por sua extensa amplitude territorial, conseqüentemente, apresenta uma grande diversidade sociocultural. Vivemos rodeados de contradições que nos exigem reflexões e reformulações constantes dos nossos (pré)conceitos. Se por um lado temos um país rico em recursos e diversidades naturais, com belas paisagens, lindas praias, montanhas, vales, rios e florestas fascinantes, por outro lado somos a representação de muitas etnias, um verdadeiro mosaico étnico, racial, social, cultural. Portanto, o que nos une, infelizmente, também, nos separa, haja vista diversos fatores: biológicos, geográficos, etnográficos, sociais, culturais e principalmente a desigualdade social.

Nesse sentido, somos um povo tomado por características de país colonizado, com uma forte tendência de copiarmos padrões culturais e territoriais das chamadas economias capitalistas centrais, como referência de tudo que é aceitável, correto, belo, positivo, atraente e verdadeiro. E realmente a presença dos ciganos Calon no espaço da escola formal, causou certo impacto no sentido de, como um povo livre e colorido caberia num espaço tão “uniforme” planejado e teoricamente previsível?



Neste sentido, após tratarmos os dados, através da análise de conteúdo o que concluímos foi que, com relação ao acesso à escola, o que ficou claro foi, realmente, a dificuldade dos ciganos em, primeiramente, acessar a escola e conseguir as vagas e, posteriormente, permanecerem na escola. Para as crianças menores, até que não é tão difícil por causa da facilidade em adaptação, já que são mais maleáveis, menos questionadoras, muito mais tolerantes e, praticamente, não percebem nenhum tipo de preconceito.

Já, os adolescentes, os adultos e os idosos têm mais dificuldade em se adaptar, pois já possuem um histórico de muitas mudanças e nomadismos. Também já reconhecem que conseguem sobreviver sem esse conhecimento institucionalizado e, também, questionam muitas vezes a postura da escola e sua organicidade, que contradiz a organicidade a qual eles, os ciganos, já possuem com seu grupo. Assim, quando eles sentem qualquer situação de preconceitos, ou se sentem acuados, desrespeitados, sem coragem para se expor no espaço escolar, ou mesmo emergindo o sentimento de não pertencimento, a tendência é abandonar imediatamente o sonho de estudar, de construir um futuro percorrendo esse espaço que muitas vezes os exclui e os separa da escola e, conseqüentemente, dos seus ideais.

Muitas vezes nós ciganos, não ficamos na escola, porque nos sentimos diferentes de vocês. Nas roupas, no modo de ser, nos palavreados, na forma como vimos as coisas, nas dúvidas que temos. Aí ficamos com vergonha e então ficamos calados e não participamos e o que nos resta é ir embora, porque não tem nada a ver com a gente. E como tudo é muito novo, estamos engatinhando agora. Então nós se acha diferente. Muitas vezes um faz uma pergunta e nós pensamos: “Nós é burro?” (Cigana Daiane, 2017, relato oral).

Portanto, o que observamos – ao longo dessa desafiadora caminhada com a comunidade cigana Calon – é a longa e árdua jornada desse povo. A princípio, existe a exigência da educação formal institucionalizada, a qual passa a ser a “única” alternativa para que, de fato, eles possam reconstruir suas histórias, anseios e entrarem para este desenho de sociedade capitalista. A questão é que assim o fazem pagando um alto preço e correndo um sério risco de, na tentativa de se sentirem inclusos nesse modelo padrão, acabarem por ferir ou danificar suas estruturas étnico-raciais, as quais, por sua vez, foram pilstras que, durante séculos, sustentaram esse mesmo povo de cultura milenar em meio às lutas por visibilidade e reconhecimento. Ademais, no contexto escolar, emerge uma contradição. Se, por um lado, a escola propicia a possibilidade de construção de um conhecimento científico, por outro, tal ambiente, tende a distanciar esse estudante da sua cultura.

Então não podemos menosprezar ou excluir o que um estudante cigano traz para o ambiente escolar. Devido ao fato desses educando possuir conhecimentos e saberes prévios, inúmeras experiências e vivências em grupo, em inúmeros contextos, espaços e tempos diferentes, isso o valida dentro do ambiente escolar.

Reiteramos, ao final que para conhecer a cultura de um povo, precisamos nos debruçar sobre a sua história. E os ciganos, ainda que estigmatizados por terem seus costumes e modos de vida diferentes, não abrem mão de sua cultura. Entendemos que nossas barreiras e (pre) conceitos, pois refletir sobre as diversidades culturais exige, de cada um, a superação de um pensamento hegemônico e etnocêntrico. Dessa maneira, é imprescindível conhecer o que nos causa estranhamento, pois, só assim, estaremos inclinados às outras tantas possibilidades.

Esperamos que nossa pesquisa possa contribuir para as análises, reflexões e interações entre a escola formal e os estudantes da comunidade Calon, em meio ao processo pedagógico, procurando estabelecer como as estratégias utilizadas permitem a efetiva inclusão social e educacional dos referidos sujeitos e sujeitas em seu processo de escolarização. Que façamos o uso das reflexões apresentadas para lembrarmos que a escola é um espaço para a promoção e desenvolvimento de uma educação emancipadora. Precisamos, no entanto, sair da nossa zona de conforto e reconhecer todas as diversidades culturais, como possibilidades de avançar nossas fronteiras dentro desse mosaico étnico que é o espaço escolar, dando voz a todos os sujeitos, conscientizando-os do quão belo, acolhedor, desafiador e encantador poderá ser conhecer outros sujeitos, outras culturas, outras pedagogias, para mergulhar e beber de novas e inesgotáveis fontes.

Por derradeiro, seria ingênuo de nossa parte imaginar que o diálogo se esgota neste momento. Como produtores e reprodutores de saberes diversos, acreditamos firmemente na necessidade de novas pesquisas neste campo que busquem visibilizar as pessoas e os coletivos ciganos especialmente a partir da perspectiva humanista e crítica; pesquisas que deem voz aos povos tradicionais, entendendo-os e reconhecendo-os como sujeitos e sujeitas protagonistas de suas histórias.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Direitos Humanos. 2012. Disponível em: <<http://dhnet.org.br>>. Acesso em: 30 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 03, de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF, mai/jun. 2012. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/93/pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017



\_\_\_\_\_. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH - PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Brasil Cigano: Guia de Políticas Públicas para Ciganos. Brasília, DF, mai. 2013.

COSTA, Elisa Lopes da. O povo cigano – memória histórica, presente e futuro. In: LIÉGEOIS, Jean-Pierre. Que Sorte, Ciganos na nossa Escola! Entreculturas, Lisboa, 2001.

\_\_\_\_\_. O povo cigano – Contributo povoador para o Brasil Colônia. Revista Textos de História, Cidade, v. 6, n. 1 e 2, p. 35-57, 1998.

GODOY, Rosa Maria. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos Teórico - Metodológicos. Brasília: SEDH, 2010.

MARX, KARL. Contribuição Crítica da Economia Política. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

\_\_\_\_\_.; ENGELS, Friedrich. Textos Sobre Educação e Ensino. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1992.

MEIRELES, Cecília. Antologia Poética. Rio de Janeiro: Cia José Aguilar, 1967.

MOONEM, Frans. Anticiganismo: os ciganos na Europa e no Brasil. João Pessoa:FPB, 1994. Disponível: <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a\\_pdf/1\\_fmanticiganismo2011.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/ciganos/a_pdf/1_fmanticiganismo2011.pdf)>. Acesso em: 20. out. 2011.

MOONEN, Frans. Os estudos ciganos no Brasil. p. 127. 2007. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

MUNIC/IBGE. Pesquisa de Informações Básicas Municipais. 2011. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/defaulttab1\\_perfil.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/defaulttab1_perfil.shtm)>. Acesso em: 20 set. 2016.

PERPÉTUO, Lenilda Damasceno. Comunidade cigana Calon em processo de escolarização: conflitos étnicos e saberes pluriculturais. 2017. 153 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. História dos ciganos no Brasil. Recife: Núcleo de. Estudos Ciganos, 2008

# É POSSÍVEL O COLONIZADOR SE AUTO-DESCOLONIZAR?

**JORGE HILTON DE ASSIS MIRANDA**

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB); especialista em História das Culturas Afro-brasileiras pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e Cientista Social pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) Doutorando em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia. Integra o grupo de pesquisa Estudos Étnicos (PÓS-AFRO/UFBA. Professor da Faculdade Montessoriano. ORCID: 000-020-9371-0743. Email: zulu.hilton@gmail.com



### É POSSÍVEL O COLONIZADOR SE AUTO-DESCOLONIZAR?

O presente estudo é um diálogo que se relaciona com a teoria pós-colonial e decolonial a partir de reflexões de minha pesquisa no mestrado intitulada Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais - um olhar sobre a branquitude (MIRANDA, 2015). Reflete sobre o pensamento de autores africanos e da diáspora, negros e não-negros, desenvolvendo conceitos, algumas vezes próprios, que se conectam com a temática da branquitude na busca de maior entendimento do tema sob novas abordagens. Analiso letras de música Rap. Proponho uma discussão na perspectiva de vislumbrar o movimento de descolonização para além dos subalternizados, tentando responder se é possível que o próprio colonizador, possa expurgar de si o complexo de superioridade, mudando valores, enxergando a humanidade do outro, assumindo-se responsável em ações pela equidade e justiça racial. Em termos contemporâneos estendemos para todo indivíduo branco que se omite frente ao racismo.

**Palavras chave:** Auto-descolonização; Branquitude; Decolonialidade; Pós-colonialidade; Racismo.

### IS IT POSSIBLE FOR THE COLONIZER TO SELF-DECOLONIZE ?

The present study is a dialogue that relates to postcolonial and decolonial theory based on reflections of my research in the master's degree entitled "Perspectives of Brazilian white rappers on race relations - a look at whiteness" (2015). It reflects on the thinking of African and diaspora authors, black and non-black, developing concepts, sometimes of their own, that connect with the theme of whiteness in the search for a greater understanding of the theme under new approaches. I analyze Rap lyrics. I propose a discussion in the perspective of glimpsing the decolonization movement beyond the subalternized ones, trying to answer if it is possible that the colonizer himself may purge the superiority complex, changing values, seeing the humanity of the other, assuming responsibility in actions for equity and racial justice. In contemporary terms we extend to every white individual who omits against racism.

**Keywords:** Self-decolonization; Whiteness; Decoloniality; Post-coloniality; Racism.

### ¿ES POSIBLE QUE EL COLONIZADOR SE AUTODESCOLONIZE?

El presente estudio es un diálogo que se relaciona con la teoría postcolonial y decolonial a partir de reflexiones de mi investigación en el máster titulado "Perspectivas de raperos blancos brasileños sobre las relaciones raciales - una mirada sobre la branquitud" (2015). En el caso de los autores africanos y de la diáspora, negros y no negros, desarrolla conceptos, algunas veces propios, que se conectan con la temática de la branquitud en la búsqueda de mayor entendimiento del tema bajo nuevos abordajes. Analizo letras de canciones Rap. Propongo una discusión en la perspectiva de percibir el movimiento de descolonización más allá de los subalternates, tratando de responder si es posible que el propio colonizador, pueda purgar de sí mismo el complejo de superioridad, cambiando valores, viendo el La humanidad del otro, asumiendo la responsabilidad en acciones por la equidad y la justicia racial. En términos contemporáneos nos extendemos a cada individuo blanco que omite contra el racismo.

**Palabras clave:** Auto-descolonización; blancura; descolonialidad; postcolonialidad; Racismo.

## É POSSÍVEL O COLONIZADOR SE AUTO-DESCOLONIZAR?

### Descolonização e Branquitude

Historicamente, a descolonização é uma ação de libertação e independência das antigas colônias. Pela perspectiva epistemológica, vem caracterizando-se enquanto um movimento crítico e de empoderamento dos povos subalternizados, com base na produção de estudos pruralistas, “em termos de raça-etnia, gênero, trabalho, conhecimento, sexo, religião-espiritualidade e linguagem” (BARBOSA, 2012, p.174). Também chamados de estudos “descoloniais”, “descolonizadores”<sup>1</sup>, a partir do lugar dos sujeitos envolvidos, pautam-se um novo olhar científico, frente ao conhecimento hegemônico-eurocêntrico.

A natureza violenta e desumanizadora da colonização foi amplamente abordada por autores como Fanon (1968, 2008), Memmi (2007), Bhabha (1998), Césaire (1978), Hall (2003) e vários outros. Muito se investiga sobre o colonizado, o que sofre a violência, subalternização, e as consequências negativas simbólicas e materiais, porém há uma lacuna de análise sobre o colonizador, o agente que subjulga, violenta e se mantém, segundo Memmi (2007), historicamente detentor de privilégios. Tais prerrogativas se tornam herança para um grupo racial, é o que se chama de branquitude, ou seja, uma condição de privilégios herdada pelas pessoas brancas, fruto da representação dessa raça como modelo universal de humanidade (PIZA, 2003).

Branquitude enquanto tema tornou-se uma emergência recente na investigação científica brasileira. Lembrando que a investigação e análise sobre a identidade racial branca procura problematizar aquele que numa relação opressor/oprimido exerce o papel de opressor, ou por outras palavras, o lugar do branco numa situação de desigualdade racial. (...) Vale lembrar que a teoria anti-racista, de maneira geral, tem restringido em pesquisar o oprimido, deixando de lado o opressor. (...) De modo breve gostaria de dizer que as pesquisas sobre a branquitude ao focar o branco em suas pesquisas, não propõem que se negligenciem as pesquisas a respeito da negritude, e sim, chamam a atenção e procuram preencher uma lacuna nas teorias das relações raciais. (CARDOSO, 2008, p.610).

---

<sup>1</sup> Movimento fortemente inspirado nos trabalhos de Frantz Fanon e W.E.B Du Bois, tem alguns dos interlocutores, autores como Enrique Dussel, Nelson Maldonado Torres, Walter Dignolo, Ramon Grosfuguel, e Gloria Anzaldúa

Enquanto reflexo do racismo, a branquitude possui várias facetas e graduações caracterizando-se de modo particular conforme a cultura local. A pessoa considerada branca no Brasil, pode ser vista como latina nos Estados Unidos ou mesmo negra em algum país europeu. A depender dos traços fenotípicos, mesmo no Brasil, dentro de uma mesma cidade, alguém pode ser visto como branco por uns, e negro por outros. Em qualquer situação, diante da pessoa de fenótipo preto, que remonte a África negra, o indivíduo de fenótipo branco terá vantagens, que aumentam conforme se aproxime do padrão estético europeu. Para Liv Sovik (2009, p.50).

A branquitude é um atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e um exercício de função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual uma certa aparência é condição suficiente. A branquitude mantém uma relação complexa com a cor da pele, formato de nariz e tipo de cabelo.

A branquitude é uma herança que foi reforçada pela colonização. Sobre a condição de colonizador, Memmi (2007) retrata dois perfis: o que mantém inalterado seu status “natural” de agente imperialista, e o que defende o colonizado e tenta negar a própria posição. Em ambos os casos há uma percepção sobre si, sobre seu lugar numa hierarquia sócio-racial. Analisá-la é uma necessidade.

Em termos gerais o olhar sobre o próprio privilégio é assimétrico. Essa auto percepção é tema de constantes debates no meio acadêmico. O indivíduo branco de hoje, sabe perfeitamente valorizar sua herança europeia quando lhe convém, mas frequentemente tenta negá-la quando é associado ao passado de atrocidades cometidas pelo colonizador. Dentre outras, a percepção crítica sobre si está relacionada a uma postura de neutralidade (que defino como consciência constante da situação de privilegiado) e invisibilidade (inconsciência, constante ou não, da situação de privilegiado). Na atualidade, frente aos privilégios, o indivíduo “neutro” mantém posicionamento ativo, dissimulado, intencional de omissão e indiferença. Já o indivíduo “invisível” sobre si, mantém-se em postura passiva, não dissimulada, não intencional de acomodação.

Essa percepção crítica sobre si será fator determinante para responder a pergunta norteadora deste estudo “é possível o colonizador se descolonizar?”.

## Quem é o inimigo? - Sobre a humanidade em si e no outro

Minha motivação para estudar o tema branquitude partiu de inquietações, dentre as quais surgidas no III Encontro<sup>2</sup> Baiano de Hip-Hop. Em um debate relacionado ao fim das injustiças sociais e raciais, o rapper e panafricanista<sup>3</sup> conhecido como Menelik, do extinto grupo Júri Racional, gritou: “morte aos brancos!”. O rapper do município de Alagoinhas conhecido como MC Osmar foi conversar com ele, dizer que se sentiu ofendido e segundo conta, foi hostilizado. O mal-estar foi geral e, a partir dali, não se conseguiu continuar a atividade, devido ao “bate-boca” gerado.

Talvez no contexto atual, episódios como esse não acontecessem, em função de uma maior maturidade entre os adeptos da música Rap e, acima de tudo, compreensão de que “nem todo branco é inimigo, nem todo preto é aliado”<sup>4</sup>. Basta recordar o massacre na Nigéria, com mais de 2000 (dois mil) mortos em um único dia, promovido pelo Boko Haram<sup>5</sup> a seus pares, também pretos, por serem de outra religião. Na experiência brasileira muitos são os exemplos, principalmente quando se referem aos crimes de ódio, cometidos por neo-pentecostais, contra adeptos de religiões de matriz africana. Negros que praticam e incitam a violência contra outros negros em nome de uma crença religiosa. A história de luta de diferentes Movimentos Sociais pelo mundo revela que radicalidade (HELLER, 1982; FREIRE, 2000) tem o seu lugar, porém, muitas vezes, em função de interpretações generalistas e da forte sobreposição do componente emocional sobre o racional, pode incidir em graves erros. Segundo Fanon (2008), o negro que prega o ódio ao branco é tão infeliz quanto o que quer embranquecer a raça. “Morte aos brancos!”<sup>6</sup> é diferente de “Morte ao sistema branco!” . É o sistema, a estrutura que deveria ser considerada inimiga. Os equívocos de natureza individual e institucional demandam atenções diferenciadas, sendo as primeiras mais relacionadas ao campo pedagógico e a segunda, mais ao administrativo-jurídico. Para Freud (1930), os seres humanos revelam uma tendência inata

---

<sup>2</sup> Aconteceu em 2004, na cidade de Vitória da Conquista.

<sup>3</sup> Pan-africanismo é um movimento político, filosófico e social que propõe a união de todos os povos da África, como forma de promoção e defesa dos seus direitos e a potencialização da voz do continente no contexto internacional.

<sup>4</sup> Pan-africanismo é um movimento político, filosófico e social que propõe a união de todos os povos da África, como forma de promoção e defesa dos seus direitos e a potencialização da voz do continente no contexto internacional.

<sup>5</sup> Pan-africanismo é um movimento político, filosófico e social que propõe a união de todos os povos da África, como forma de promoção e defesa dos seus direitos e a potencialização da voz do continente no contexto internacional.

<sup>6</sup> Sistema de poder hegemônico, estruturante e institucionalizado que opera reproduzindo desigualdades em diferentes níveis.

para o descuido, irresponsabilidade e a agressividade. O poder no ‘direito’, em oposição ao poder do indivíduo, constitui o passo decisivo da “civilização”. Assim, grande parte das lutas da humanidade centraliza-se em torno da tarefa de encontrar uma acomodação (que traga felicidade) entre a reivindicação do indivíduo e as reivindicações culturais do grupo.

O Rap é música de origem negra. Faz parte do Hip-Hop, Cultura constituída com a contribuição de outros grupos étnico-raciais não-negros, sendo esse um dos fatores que substanciam o argumento da Organização Mundial Zulu Nation para instituir o respeito enquanto um valor fundamental a ser seguido pelos adeptos dessa expressão artística. Como representante dessa entidade, consegui, em abril de 2010, viabilizar a vinda do DJ Afrika Bambaataa pela primeira vez à Bahia. Em sua fala, o mesmo reforçou a importância do respeito e do comprometimento solidário com o outro e com o planeta:

O Rap é música de origem negra. Faz parte do Hip-Hop, Cultura constituída com a contribuição de outros grupos étnico-raciais não-negros, sendo esse um dos fatores que substanciam o argumento da Organização Mundial Zulu Nation para instituir o respeito enquanto um valor fundamental a ser seguido pelos adeptos dessa expressão artística. Como representante dessa entidade, consegui, em abril de 2010, viabilizar a vinda do DJ Afrika Bambaataa pela primeira vez à Bahia. Em sua fala, o mesmo reforçou a importância do respeito e do comprometimento solidário com o outro e com o planeta:

Saiba que a África é de onde você veio, é o útero de onde você veio, de onde veio todo o mundo. A gente tem que ter respeito pelos negros, pelos marrons, amarelos, vermelhos, brancos e todas as diferentes civilizações que temos espalhadas por esse grande planeta. Se formos só pessoas que gostamos de Hip-Hop, Samba, Bossa Nova, House, Techno, Electro sem se importar com que os políticos estão fazendo, sem se ligar com o que está acontecendo com a “Mãe Terra”, o que adianta? (...) Se você olha para o outro e não se vê no outro? Então parem de se odiar, comecem a ter amor por si mesmo, comecem a saber de onde vocês vieram, pois vocês são deuses e deusas. (BAMBAATAA, 2010)<sup>7</sup>.

Bambaataa faz referência à importância do comprometimento político com as mudanças; da empatia e do respeito pelo outro e pelo planeta. Seu estímulo à alteridade conforme Hall (2006) em hipótese alguma deve significar “fechar os olhos” para as desigualdades e demais injustiças sociorraciais; tampouco ser confundido com o discurso do “somos todos iguais”. Em

---

<sup>7</sup> O trecho foi transcrito do vídeo que contém a fala completa de Bambaataa, que pode ser acessado em: <http://youtu.be/SUOeq94021s>

sua fala, embora o fato de o continente africano ser o berço da humanidade, somos diferentes étnico-racialmente, em gostos musicais etc. Seu discurso é um alerta, conforme Fanon (2008, p.27), para se pôr fim ao que chama de “narcisismo mórbido”, caracterizado por um “ciclo vicioso”, dentre o qual “o branco está fechado na sua brancura. O negro na sua negrura”. E que vale para os demais grupos étnico-raciais. Fanon (idem, p.28) defende que o indivíduo deve “tender ao universalismo inerente à condição humana”. Condição essa que Paulo Freire descreve como “compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva, na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais” (FREIRE, 1983, p.12), impedido de se manter em constante busca por situações melhores individual e coletivamente.

O ser humano e sua natureza constituem-se histórica e ontologicamente em duas direções: humanização e desumanização (FREIRE, 1996). A primeira é vocação histórica voltada para o “ser mais”; a segunda é a deturpação dessa vocação, o “ser menos” em função de uma “ordem” injusta, que incide diferentemente sobre oprimido e opressor (idem, 1987 citado por JESUS, 2010). Nesse processo, eminentemente relacional, a humanização só se faz, segundo Fanon (2008, p.180), pelo reconhecimento do outro:

O homem só é humano na medida em que ele quer se impor a um outro homem, a fim de ser reconhecido. Enquanto ele não é efetivamente reconhecido pelo outro, é este outro que permanece o tema de sua ação. É deste outro, do reconhecimento por este outro que dependem seu valor e sua realidade humana. É neste outro que se condensa o sentido de sua vida.

Em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, Fanon defende a necessidade de “reconhecer” o outro em seu direito de “ser mais”, em uma cidadania para além das convenções nacionalistas, “em direção a um novo humanismo” (FANON, 2008, p.180), contrário ao projetado pela concepção ideológica europeia. Para ambos os autores, a possibilidade de “desumanização” é um “risco” real, daí a exigência da “luta” que atestará “que ultrapasso a vida em direção a um bem supremo que é a transformação da certeza subjetiva, que tenho do meu próprio valor, em verdade objetiva universalmente válida” (FANON, 2008, p.180). Tal visão se conforma com o paradigma de humanidade da região oeste da África, pelo qual Nogueira compartilha:

O modelo que emerge deste paradigma tem muitas características. Ele assume que todos os seres humanos deveriam ser [1] livres para crescerem e realizarem seus mais altos potenciais como seres espirituais [distinto da religiosidade, necessariamente]; [2] livres da opressão e dos ambientes humanamente degradantes; [3] livres para viver cooperativamente com qualquer ser humano que respeite sua humanidade; [4] livres para desenvolver o conhecimento sobre si mesmo (...); livres para atingir a dignidade humana sem barreiras artificiais

que negam seu acesso aos campos de crescimento humano. (AKBAR, 2004, p.45 citado por NOGUEIRA, 2014, p.52).

Uma possível auto-descolonização do branco passa invariavelmente pelo reconhecimento da humanidade do outro, e da existência do racismo. Um processo permanentemente necessário para o que Bhabha (1998) chama de negociação.

## O branco denegrado e o branco africanizado

Em minha pesquisa no mestrado envolvendo rappers brancos brasileiros, dois deles se declararam brancos, porém de modo adjetivado. MC Osmar se classificou como “branco africanizado” e o rapper Preto Du “branco denegrado”. Tais denominações são caminhos para se entender o papel e limitações de indivíduos brancos na luta contra o racismo.

“Denegrada”<sup>8</sup> é uma canção autobiográfica em que Preto Du, dentre outras coisas, se afirma racialmente e justifica seu pseudônimo:

Meu nome é Preto Du, e não me venha perguntar

Antes que você pergunte, eu já vou lhe adiantar  
Por que Preto no meu nome se eu tenho a pele clara?  
“- A resposta é bem clara”. ã, ã, é bem escura (...)  
Alimento os sentimentos que habitam no meu corpo  
Os pensamentos tão escritos para quando eu estiver morto  
Louco? Sou sim, pode me trancar no hospício  
Mas mudar minha ideologia vai ser difícil (...)  
Se tem negros completamente embranquecidos  
Eu sou um branco completamente denegrado

---

<sup>8</sup> Denegrada era o nome do anterior grupo de Preto Du, idealizado pelo mesmo enquanto fã da banda Simple Rap’ortagem. Ele informa ter se inspirado nos versos da música Quadro Negro (2004-2005): “Se na prova der branco na memória, vamos denegrir a sua mente com a nossa história”, na época, cantados por mim, Paula Azeviche e Gueléo, ambos negros. Conta Preto Du que ficou um bom tempo intrigado, tentando compreender o sentido da palavra “denegrir” no contexto da canção. Cf. música Quadro Negro - <http://www.simplerap.com/2010/05/quadro-negro-2005.html> Cf. música Denegrada - <https://www.youtube.com/watch?v=iT2Fia3-e-0>

Antes de analisar a letra, considero importante fazer algumas considerações. Essa era uma obra inacabada do anterior grupo de Rap de Preto Du. Aproximadamente 80% do conteúdo estava pronto, mas para que incorporássemos a mesma no repertório da *Simples Rap'ortagem*<sup>9</sup>, segundo ele, faltava o meu aval, apontando criticamente o que deveria ser corrigido e acrescentado. Uma vez que eu tinha maior experiência e habilidade com o tema e com os versos, conseguiria mais facilmente converter em rimas algumas de nossas ideias, fruto de constantes diálogos informais. Com isso, ele buscava evitar que sua autobiografia musical incorresse em afirmações comprometedoras e equivocadas na perspectiva crítica da militância negra. Assim, entrei como coautor da obra<sup>10</sup>.

Sobre seu nome artístico, eu considero: “O saque tá no pseudônimo, na provocação / Preto Du, aquele que não precisa não / Se dizer, afirmar afrodescendente / Negro, pra ser aceito entre a gente”. Em suma, como veremos, seu pseudônimo está coerente com o que defende na letra. Objetiva chamar a atenção para um tema em que os seus não dão muita importância. Seria um “tiro no pé”<sup>11</sup> se o mesmo se afirmasse negro. Ao contrário, se declara branco, reconhece e questiona os próprios privilégios, ao passo que direciona toda a crítica a seu próprio grupo racial pelos vários equívocos. Para ele, não há obviedade em torno do significado em usar o pseudônimo Preto Du. Diferente do que alguns poderiam deduzir, não é “claro”, nem tão fácil entender. Em sentido inverso, provocativamente, afirma “é bem escuro”, fazendo uma referência direta à posituação da palavra “escuro” e à tensão racial a qual problematiza.

No verso “se tem negros completamente embranquecidos, sou um branco completamente denegrado”, sem negar a sua identidade, ele inverte a lógica do embranquecimento, “enegrecendo” suas ideias. Outro trecho deixa explícito como se define a partir de uma negação comumente usada para defender/caracterizar brancos que se afirmam negros e/ou que se simpatizam com a cultura de matriz africana: “Mais negro que muitos negros”, na moral / Se eu falasse isso, me sentiria irracional / Sou Eduardo Filho, que no trilho racial / É branco no nome e privilegio social”. O “elogio” que Preto Du rejeita e critica é o mesmo que deixou o rapper Don Bruno “profundamente

---

<sup>9</sup> Denegrada era o nome do anterior grupo de Preto Du, idealizado pelo mesmo enquanto fã da banda *Simples Rap'ortagem*. Ele informa ter se inspirado nos versos da música *Quadro Negro* (2004-2005): “Se na prova der branco na memória, vamos denegrir a sua mente com a nossa história”, na época, cantados por mim, Paula Azeviche e Gueléo, ambos negros. Conta Preto Du que ficou um bom tempo intrigado, tentando compreender o sentido da palavra “denegrir” no contexto da canção. Cf. música *Quadro Negro* - <http://www.simplesrap.com/2010/05/quadro-negro-2005.html> Cf. música *Denegrada* - <https://www.youtube.com/watch?v=iT2Fia3-e-0>

<sup>10</sup> Explico isso em função de possíveis dúvidas e curiosidades que alguns poderiam ter ao constatar que meu nome também aparece assinando a autoria da letra.

<sup>11</sup> Popularmente se refere a ação que se volta contra a própria pessoa.

orgulhoso”. Como nos conta no questionário que apliquei na pesquisa, buscando reconhecê-lo enquanto aliado na luta contra o racismo, o DJ do grupo Inquérito - que segundo Bruno “é um cara negro e estudioso sobre tudo o que envolve o passado, a escravidão” - assim se referiu a ele “mais preto que muitos pretos que eu conheço”. No contexto de militância negra<sup>12</sup>, um branco se afirmar ou aceitar tal rótulo é um impropério, na medida em que, já privilegiado por sua condição de branco, se coloca mais uma vez como superior. Reflete insensibilidade e falta de empatia por não considerar as diferentes dimensões - histórica, política, social, psicológica, econômica etc. - do que representa “ser negro” em uma sociedade racista, que violenta estruturalmente essa identidade, ao passo que promove o embranquecimento ideológico e cultural da população.

Baseado no contexto da música, o termo “branco denegrado” pode servir para orientar a prática de outros brancos, dentro ou fora do Hip-Hop, que pretendem ser reconhecidos como aliados, como verdadeiramente antirracistas. Assim, o termo “branco denegrado” refere-se a uma postura política e não a uma afirmação de identidade, ao branco que se reconhece como peça da estrutura a qual o racismo opera, que faz mais que a “lavagem cerebral” sugerida por Gabriel O Pensador, se submetendo a uma espécie de “quimioterapia denegrecedora” contra as “células cancerígenas” do racismo.

Nesse processo, ele vê cair de sua cabeça velhas crenças. Passa por diferentes sentimentos como culpa, vergonha, indignação, raiva... enfrenta seus “demônios”, até que, vitorioso, se estabelece renovado em suas ações. Torna-se denegrado, não por se afirmar negro, mas por incorporar a perspectiva de denúncia da militância negra, que, dentre outras coisas, considera que os privilégios e a omissão sustentam as desigualdades sociorraciais. Em suma, o “branco denegrado” é um branco “sartreano”<sup>13</sup>.

Desenvolvendo mais o conceito, o “branco denegrado” se reconhece como branco, questiona os privilégios individuais e coletivos conferidos por esse fenótipo. Se identifica com a luta negra, aliando-se a essa, consciente de que o protagonismo cabe aos próprios negros. É o branco com as ideias “escurecidas”, em que o próprio termo “denegrado” indica a incorporação de palavra com conotação socialmente negativa, de modo estratégico, positivada e politizada.

---

<sup>12</sup> Relaciona-se aos seguimentos dos Movimentos de negritude baianos que tive aproximação, como MNU (Movimento Negro Unificado), Níger Okan, Fórum de Entidades Negras da Bahia, CONEN (Coordenação Nacional de Entidades Negras na Bahia)

<sup>13</sup> REm referência a Jean-Paul Sartre, em seu famoso prefácio (1961) para a obra “Os condenados da Terra” (1968), de Frantz Fanon.

Mc Osmar se define como “branco africanizado”, ou seja, um branco que reivindica uma ancestralidade africana. Que pela história de colonização tenta negar uma herança vinculada a qualquer traço europeu. Pelas suas considerações, tem semelhança com o “branco denegrado”, ao reconhecer privilégios, porém, diferente desse, não os questiona. Na música “Notícias no ar”, MC Osmar<sup>14</sup> diz:

Novas diretrizes, planos de governo,  
Mas todos se omitem quando o assunto é o desemprego.  
Uma pá de mano preso é o objetivo do sistema.  
Preto e branco pobre é um revólver nas mãos do sistema.  
De volta à cena pra reconstituição,  
A lei gera problema e dificulta a regeneração.  
A constituição prever nos seus artigos  
Direito a ter direitos, mas só vejo aqui crime e castigo.

O “branco africanizado” diz respeito não necessariamente a uma postura, mas sim a uma construção de identidade. Não “corta a própria pele”. Sua denúncia concentra-se no outro, na classe branca dominante que não lhe representa.

O “branco denegrado” traz uma dimensão curiosa de afirmação, pois sua existência se dá contrária a do “negro embranquecido”, que busca os traços físicos da brancura. Em contraste, o “branco denegrado” não almeja se parecer fisicamente com o negro, o que pode se configurar um problema, na medida em que, involuntariamente, continuará acessando as vantagens<sup>15</sup> da branquitude (CARDOSO, 2014). Porém, é a partir dos seus traços físicos que essa mesma branquitude será questionada, problematizada. Se buscasse a semelhança fenotípica do negro, poderia ser acusado de falso, superficial, de querer parecer o que não é. Considero a postura menos problemática que a dos brancos que negam a existência de privilégios e se autodeclaram negros meramente por possuir parentesco de pele escura ou porque defendem não existir brancos no Brasil (SOVIK, 2009). Se há DIREITO que possibilita a existência de “negros embranquecidos”, que proporcionalmente haja DEVER que fomente a consciência de “brancos denegrados”. Sigo nesse sentido, acreditando estar cumprindo uma obrigação ética.

---

<sup>14</sup> Canção gravada em 2010.

<sup>15</sup> Nesse ponto, tenho chamado a atenção do meu parceiro de banda, Preto Du, em relação a própria vaidade, uma vez que se destaca enquanto padrão de beleza. Aos cuidados que deve ter em relação a esta armadilha da branquitude.

## É possível o branco expurgar o colono que há em si?

Racismo é um sistema de poder, de dominação, forjado no pressuposto de uma superioridade racial, que cria e reproduz desigualdades e demais violências de ordem simbólica e material, através de mecanismos estruturais e institucionais. Nem todos que têm preconceito necessariamente o materializarão num gesto discriminatório. Ideias, julgamentos preconcebidos são características que se aprendem no convívio social. Diante do mesmo, a autorreflexão, ou uma ação pedagógica pode sensibilizar o indivíduo a mudar seu pensamento, evitando que chegue a discriminar.

As pessoas brancas que desejam dar “um passo adiante” na luta racial, podem sair do ciclo que até então vêm se mantendo, de denunciar o racismo no outro, não se reconhecendo beneficiário do mesmo. Superar a visão limitada que confunde racismo com discriminação de raça, com algo pontual, ao invés de enxergá-lo - assim como o capitalismo - como um sistema permanente e em constante atuação, privilegiando uns, ao passo que violenta outros. “Ser racista é um aprendizado que pode ser ‘desaprendido’ com o reconhecimento dos privilégios de ser branco e com vigilância para evitar legitimação e reprodução do racismo” (SCHUCMAN, 2012, 2015). Nesse sentido, faz-se urgente uma postura orientada para um processo que enseje o grupo racial branco “descolonizar-se”, ou seja, segundo concepções sartreanas, extirpar “por meio de uma operação sangrenta, o colono que há em cada um”.

Se a colonização é um sistema de poder, os brancos que nascem imersos nesse contexto, aprendem, dentre outras coisas, a reproduzi-lo. Damos aquilo que temos. Conforme Memmi (2007) o colonizado deve superar também em si o colonizado, bem como o europeu deve destruir em si o colonizador. É preciso um processo educativo que forneça aos brancos que ainda não tem a consciência crítica sobre o assunto, que ainda não despertaram para confrontar a própria branquitude, referenciais para que os mesmos, através de “uma operação sangrenta”, ou seja, radical, descolonizem-se. Um exemplo desse processo de “coragem” e renúncia está bem expressada na composição mais contundente e autocrítica de Preto Du, de sugestivo título “Branquitude”<sup>16</sup>.

Toda contribuição minha ainda é pouca  
Trago no sangue os genes de quem rouba  
Rouba sonhos, rouba o conforto do lar  
Rouba tudo, e não aceita se você roubar  
Sou o ladrão da história, e adivinha o que eu roubei?  
Roubei sua voz e me reinventei

---

<sup>16</sup> Uma das suas várias obras incompletas e ainda não lançadas.

Roubei a sua versão dos fatos e me editei  
E vendi a mentira que eu mesmo comprei  
Me viciiei e hoje roubo por compulsão  
Cleptomaníaco, maníaco por alienação  
Porque eu sou branco, e minha família deve  
Estou devendo até as calças, e o suor da minha pele  
Porque eu sou branco e minha família deve  
Perdeu seu iphone? Bota na conta da branca de neve  
Branquinho se borra todo, “olha o bicho papão”  
Quando fala de cotas e indenização  
Olhe no currículo, em negrito minha especialização  
Perito em manipulação  
Desde o fio do cabelo até a minha oração  
Mas você não percebe, está de cara pro paredão  
O tempo passa e nem reparamos  
Que a maioria não tem sucesso em seus Ramos  
É que quando chegamos, sujamos  
E não reparamos os danos

Na obra, o artista se comporta como uma espécie de Robin Hood “denegrado”, que “rouba a voz” da classe dominante branca, seus discursos de mérito e igualdade com base no mito da democracia racial. Através desses, ele se reelabora e alimenta novos argumentos, com a intenção de ferir a quem sempre feriu e não admite ser ferido. A quem sempre impediu a maioria não-branca, de ter “sucesso em seus Ramos”. Como propõe Sartre (idem), o rapper “corta a própria carne”, reconhecendo-se herdeiro de privilégios duradouros e conseqüentemente de uma dívida, sobretudo moral, contraída pelos seus antepassados e mantida, em algum nível, pelos seus pares e família. Ele prossegue:

Preto Du, o funcionário da limpeza  
Cuspindo no seu padrão de beleza  
Eu prefiro o assassinato à omissão  
Então eu vou assassinar essa conspiração  
Com o dedo na ferida até ferir o meu dedo  
Vou abrir a porta do camarote sem medo  
Porque eu devo, devo e não nego  
Pago quando puder, e agora eu posso  
E pra você que se faz de cego  
Piso nos seus destroços e me coço  
Porque eu sou branco e me sinto endividado  
Tenho privilégios e sei que isso é errado

Resta saber em que medida o artista de fato “cospe no padrão de beleza” que ele próprio usufrui. Seguindo a análise da letra, para quem “se faz de cego”, ele aponta a sua justiça. Sua sentença é dura, lembra a fala de Sartre (ibidem, p.14) diante das atrocidades cometidas historicamente pelos europeus:

Quando os camponeses tocam nos fuzis, os velhos mitos empalidecem, e caem por terra, uma a uma, as interdições. A arma do combatente é a sua humanidade. Porque, no primeiro tempo da revolta, é preciso matar; abater um europeu é matar dois coelhos de uma só cajadada, é suprimir ao mesmo tempo um opressor e um oprimido: restam um homem morto e um homem livre; o sobrevivente, pela primeira vez, sente um solo nacional sob a planta dos pés.

Porém, no contexto atual, Preto Du internaliza a posição do oprimido para também fazer a justiça “com suas próprias mãos”, na verdade, com seu próprio verbo e ações que buscam contrariar, incomodar, ferir, “matar” de raiva ou vergonha os que se mantêm acomodados na “omissão”, para que só assim, quem sabe, uma mudança verdadeiramente profunda aconteça.

Uma auto-descolonização, faria os brancos assumir e defender uma pauta de luta como a narrada por Ngũgĩ Wa Thiong’o (2015), não buscando o protagonismo que pertence aos grupos subalternizados, mas se sentindo corresponsável por uma sociedade mais justa.

O ato de descolonizar-se envolve um choque redentor. Requer direcionar uma energia tida como negativa, a exemplo da própria raiva, para um fim positivo, a própria transformação. Semelhante a Paulo Freire quando considera:

A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos. Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir. (FREIRE, 2000, p.36).

Uma vez que os privilégios exercem um fascínio sedutor e hipnotizante, a autodescolonização é um exercício de desprendimento que só terá eficácia enquanto radical e inegociável, com os próprios privilégios e do grupo racial branco. E por isso precisa ser, em alguma medida, público (CARDOSO, 2008), testemunhado e permanentemente vigiado. “A descolonização jamais passa despercebida porque atinge o ser, modifica fundamentalmente o ser”, introduzindo no mesmo “um ritmo próprio, transmitido por homens novos, uma nova linguagem, uma nova humanidade. A descolonização é, em verdade, criação de homens novos.” (FANON, 1968, p.26).

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Lícia Maria de Lima. “Eu me alimento, eu me alimento, força e fé das iabás buscando empoderamento!” : expressões de mulheres negras jovens no Hip-hop baiano. Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Estudos Étnicos e Africanos, 2013.

BHABHA, Homi (2005). O Local da Cultura, Belo Horizonte, Editora UFMG

CARDOSO, Lourenço. O branco “invisível”: um estudo sobre a emergência da branquitude nas pesquisas sobre as relações raciais no Brasil (Período: 1957-2007). Dissertação. Faculdade de Economia e Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, Coimbra. 2008.

\_\_\_\_\_. O branco ante a rebeldia do desejo: um estudo sobre a branquitude no Brasil. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara). 2014.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o Colonialismo. Lisboa, Sá da Costa, 1978

FANON, Frantz. Pele negra, máscaras brancas. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

\_\_\_\_\_. Os condenados da Terra. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1968.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. Educação e mudança. 6ª ed, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

FREUD, Sigmund. O Mal-Estar na Civilização. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1997.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução: tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006.

HELLER, A. O homem do Renascimento. Lisboa: Presença, 1982.



JESUS, Rodrigo Marcos de. O Humanismo Social de Paulo Freire. 2010. Disponível em: <http://www.tjmg.jus.br/data/files/5B/61/F4/1C/469D8310DACF8D83180808FF/pal032010.pdf>. Acesso em: maio/2015

NOGUEIRA, Simone Gibran. Psicologia crítica africana e descolonização da vida na prática da capoeira Angola. Tese. PUC - SP. São Paulo. 2013

MEMMI, Albert Retrato do Colonizado Precedido de Retrato do Colonizador. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007.

MIRANDA, Jorge Hilton de Assis. Perspectivas de rappers brancos/as brasileiros/as sobre as relações raciais: um olhar sobre a branquitude. Salvador, 2015. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Universidade Estadual da Bahia – UNEB.

PIZA, Edith. 2003. Porta de Vidro: Entrada para a Branquitude. In: Iray CARONE & Maria Aparecida BENTO. Orgs. Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

SCHWARCS, Lilia Moritz. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil -1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. Tese. Doutorado. USP. São Paulo, 2012.

\_\_\_\_\_. Branquitude e poder: revisitando o “medo branco” no século XXI. Revista da ABPN, América do Norte, 6, jun. 2014.

SKIDMORE, Thomas E. Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2009.

\_\_\_\_\_. Por que tenho razão: branquitude, Estudos Culturais e a vontade de verdade acadêmica. Contemporânea - Revista de Comunicação e Cultura, v. 3, n. 2, 2005.

THIONG’O, Ngugi Wa. Descolonizar la mente, La política lingüística de la literatura africana. Debolsillo, 2015.

# **IDENTIDADES DOCENTES E DISCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: tessituras de si**

**JEOVÂNGELA DE MATOS ROSA RIBEIRO**

Mestre em Educação e Diversidade. Professora do Instituto Federal da Bahia – Campus Seabra.  
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq. ORCID: 0000-  
0001-5475-3647. E-mail: jeovangelarosa@ifba.edu.br

**VIVIA SANTOS ANDRADE**

Mestre em Educação e Diversidade. Professora da Rede Municipal de Cansanção/BA.  
Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Forma(em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq. ORCID: 0000-  
0003-2286-9412. E-mail: andradepedagogia@yahoo.com.br



## **IDENTIDADES DOCENTES E DISCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: tessituras de si**

Considerando a relevância do debate sobre a construção identitária docente e discente da Educação Básica, problematizaremos, aqui, o processo de construção identitária desses sujeitos, tendo em vista nossa inserção nesse contexto, uma vez que somos professoras com experiências na Educação Básica. Discutiremos esse processo à luz de teóricos como Hall (2014, 2015), Josso (2004, 2006), Bondia (2002), Nóvoa (2009, 2010, 2014), Sales (2009), Rios (2015) dentre outros autores que consubstanciaram o nosso olhar nessa itinerância epistemológica. Nesse contexto, ressaltamos que a reflexão tecida acerca das experiências no contexto perpassa por inúmeros espaços e experiências que, ao longo do percurso de vida e formação, vão constituindo a pessoa que somos. A escrita está ancorada em duas pesquisas de mestrado, nas quais realizamos o movimento de pensar a constituição da identidade docente e discente. Para nós, um entrelaçamento dos fios que nos inquieta refletir sobre como acontece o procedimento em que vamos, cotidianamente, forjando nossa identidade – pessoal e profissional -, envolvendo experiências individuais, coletivas e colaborativas, bem como, os estudantes inseridos no contexto da Educação Básica, também, ao longo do percurso, vão tecendo a construção de suas identidades. O percurso metodológico situa-se na perspectiva da pesquisa qualitativa, enveredando pela fenomenologia – hermenêutica. Ainda nessa perspectiva, optamos pelo método (auto)Biográfico e a pesquisa participante, tendo como dispositivos de investigação a entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), o ateliê biográfico com inspiração nas pesquisas desenvolvidas por Delory-Momberger (2012), o grupo focal (GONDIM, 2003) e por fim, a entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2009).

**Palavras chave:** Identidade Docente. Identidade Discente. Educação Básica.

## **BASIC SCHOOL TEACHER'S AND STUDENT'S IDENTITIES: weaving of oneself**

Considering the importance of the debate on the identity construction of teachers and students from Basic School, we question here about the process of this kind of construction, since we are teachers from Basic Education, immersed in this context. We discuss this process based on some authors such as Hall (2014, 2015), Josso (2004, 2006), Bondia (2002), Nóvoa (2009, 2010, 2014), Sales (2009), Rios (2015), among others who substantiate our view into this epistemological itinerancy. In this context, we emphasize that the critical consideration made about the experiences in the context go through several spaces and experiences which, throughout the life and formation, have been shaping the individual we are. The work is based on two researches from a master degree course in which we did a movement on thinking the constitution of teacher and student identity. We are intrigued by the procedures on how our identity is being formed, day by day, in a personal and professional level, involving individual, collective and collaborative experiences, as well as the procedures of identity construction of students who are immersed in the context of Basic School, and who, through his educational trajectory go weaving the building of their identities. The methodological procedure of this study is based on a qualitative research perspective, supported by hermeneutic phenomenology. Yet in this perspective, we chose the autobiographical method and participant research, having used as research devices the narrative interview (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), the biographic atelier inspired on researches developed by Delory-Momberger (2012), the focus group (GONDIM, 2003) and, at last, the semi-structured interview (TRIVIÑOS, 2009).

**Keywords:** Teacher Identity. Student Identity. Basic School.

### **IDENTIDADES DOCENTES Y DISCENTES DE LA ENSEÑANZA BÁSICA: tesisuras de si**

En vista de la significación del debate sobre la construcción de la identidad docente y discente de la Enseñanza Básica, discutiremos, aquí, el proceso de construcción de la identidad de esos sujetos, teniendo en cuenta nuestra inserción en ese contexto, una vez que somos maestras con experiencias en la Enseñanza Básica. Debatiremos ese proceso desde el punto de vista de teóricos como Hall (2014, 2015), Josso (2004, 2006), Bondia (2002), Nóvoa (2009, 2010, 2014), Sales (2009), Rios (2015) entre otros autores que corroboraron con nuestra mirada en esa itinerancia epistemológica. En ese contexto, subrayamos que la reflexión tejida en cuanto a las experiencias en el contexto atraviesa inúmeros espacios y experiencias que, a lo largo de la trayectoria de vida y formación, van construyendo la persona que somos. La escrita está anclada a dos investigaciones de maestría, en las cuales realizamos el movimiento de pensar en la constitución de la identidad docente y discente. Para nosotros, un enredo de dos hilos que nos preocupa reflexionar sobre como ocurre el procedimiento en que vamos, diariamente, forjando nuestra identidad – personal y profesional -, involucrando experiencias individuales, colectivas y colaborativas, así como, los estudiantes insertados en el contexto de la Enseñanza Básica, también, en el trayecto, van tejiendo la construcción de sus identidades. El recorrido metodológico está basado en la perspectiva de la investigación cualitativa, siguiendo por el camino de la fenomenología – hermenéutica. Siguiendo en ese punto, elegimos el método (auto) Biográfico la investigación participante, teniendo como dispositivo de estudio la entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), el taller biográfico inspirados en las investigaciones desarrolladas por Delory-Momberger (2012), el grupo de enfoque (GONDIM, 2003) y por último, la entrevista semiestructurada (TRIVIÑOS, 2009)

**Palabras clave:** Identidad Docente. Identidad Discente. Enseñanza Básica.



# **IDENTIDADES DOCENTES E DISCENTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: tessituras de si**

## **Introdução**

A Educação Básica é um espaço de efervescência em que pulsa a diversidade humana; é um ambiente destinado a receber todos àqueles que a ele têm direito garantido por Lei. Sendo assim, pensar nessa diversidade de pessoas, e de subjetividades, que permeiam à constituição do ser de cada indivíduo, nos impele a caminhar pelo estudo e compreensão do processo de construção identitária de professores e estudantes que compõem esse universo tão amplo que é a Educação Básica.

Enveredar por essas discussões nos possibilita pensar de maneira mais ampla, e caleidoscópica, acerca da formação docente e os aspectos inerentes ao processo de construção de sua identidade, bem como, nos elementos presentes na trajetória formativa dos estudantes da Educação Básica que se entrelaçam na perspectiva da sua constituição identitária.

Diante disso, pensar a formação docente, no que consiste a constituição de sua identidade, é uma perspectiva que vem, ao longo dos últimos anos, ganhando espaço e se consolidando por meio de estudos científicos desenvolvidos nas academias. Sendo mais específicas, apenas na década de 80 do século passado é que se registra o início desses estudos na perspectiva da formação docente, em que o olhar se volta à trajetória de vida, o que desemboca no cerne da questão identitária. Para além de discutir a identidade docente, nos propomos, também, realizar um sobrevoo sobre a construção da identidade discente. Para tanto, traçamos como objeto desse texto o processo de construção identitária dos professores e estudantes da Educação Básica.

Caminhar por essa perspectiva nos permite aprofundar reflexões sobre questões que permeiam a nossa própria formação, ampliando o olhar acerca dos elementos que constituem, também, a nós mesmos enquanto personagens que compõem o cenário educacional. Assim, partiremos da premissa de delinear algumas reflexões acerca do processo de construção identitária docente e discente dentro das experiências vivenciadas nos espaços escolares.

Nesse contexto, o caminho foi/é pensado e planejado partindo de alguns pressupostos metodológicos, e escolhido por aproximações que, julgamos pertinentes. Entendemos o percurso metodológico como um desenho, um mapa que orienta a nossa trajetória nas encruzilhadas

do conhecimento. Na definição apresentada por Houaiss (2004, p.494), metodologia “é um conjunto de métodos, princípios e regras empregados por uma atividade ou disciplina”. Diante disso, entendemos que traçar o percurso metodológico nos permite dispor de instrumentos para caminhar pelas veredas do saber, guiado por um objeto de pesquisa ou investigação que nos inquieta e fomenta no processo da pesquisa, possibilitando descortinar a realidade vivenciada por todos, sujeitos da trama e da história cotidiana.

## Entrelaces Metodológicos

Este artigo traz um recorte de duas pesquisas<sup>1</sup> realizadas em Programa de Pós Graduação stricto sensu, vinculadas ao Grupo de Pesquisa Forma (em)Ação – GEFEP UNEB/CNPq<sup>2</sup>.

Aqui, discutiremos identidade docente e discente na Educação Básica. Por se tratar de pesquisas direcionadas ao campo educacional, compreendemos a relevância em caminhar pelas veredas da pesquisa qualitativa por acreditar que seja a mais apropriada para o que estamos nos propondo a fazer.

Ao enveredarmos pela pesquisa com pressupostos na construção identitária, compreendemos que a escolha pela investigação de cunho qualitativo permite aos investigadores aproximarem-se da subjetividade humana no intuito de compreendê-la e estabelecer diálogos. Para Creswell (2010, p. 26) “A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. [...]”. Nesta compreensão, escolhemos o caminho voltado para a pesquisa com o método (auto)biográfico (NÓVOA, 2010) e a pesquisa participante (ESTEBAN, 2010).

Partindo desse princípio, as escolhas foram/são de caminhar pela fenomenologia - hermenêutica (MACEDO, 2000; CRESWELL, 2010). Os dispositivos para a construção das informações, no decorrer das pesquisas, se deram em torno da entrevista narrativa (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), do ateliê biográfico com inspiração nas pesquisas

---

<sup>1</sup> URIBEIRO, Jeovângela de M. R. SINGULARIDADES E DIVERSIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo da identidade discente no IFBA Campus Seabra. (TCFC) Programa de Pós-graduação Educação e Diversidade. Universidade do Estado da Bahia. Jacobina/BA, 2016. ANDRADE, Vivia Santos. O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: identidades docentes no município de Cansanção – B. (TCFC) Programa de Pós-graduação Educação e Diversidade. Universidade do Estado da Bahia. Jacobina/BA, 2016.

<sup>2</sup> Para saber mais, ver em <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2292907583398667>.

desenvolvidas por Delory-Momberger (2012), do grupo focal (GONDIM, 2003) e, por fim, da entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 2009).

Por se tratar de um Mestrado Profissional, ao longo do percurso investigativo foram se desenhando duas propostas de intervenção no ambiente/lócus das pesquisas. Sendo assim, eis que ganha corpo um Memorial Formação (PASSEGGI, 2010, SALES, 2009), o qual foi construído a muitas mãos com o intuito de registrar a trajetória formativa docente no município de Cansanção/BA e de compreender o processo de construção identitária dos sujeitos envolvidos.

Outro formato relacionado à pesquisa sobre a identidade do estudante no IFBA Campus Seabra, foi o Documento Referencial, organizado com proposições compostas de um conjunto de ações para o processo educativo do Instituto, envolvendo servidores (docentes e técnicos) e, educandos. Tais proposições devem ser implantadas no IFBA Campus Seabra, com o objetivo de fortalecer a valorização das identidades existentes nas diversidades socioculturais dos estudantes, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas nesse Instituto.

Os personagens que ilustram essa história são professoras e estudantes da rede pública baiana de ensino; sendo cinco professoras pertencentes à rede no município de Cansanção que desenvolvem suas atividades docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental na Escola Educandário Senhora Santana. Os estudantes participantes da pesquisa, são dezesseis educandos dos Cursos Técnicos em Meio Ambiente e Informática, na modalidade integrado, do IFBA Campus Seabra.

As pesquisas em tela dialogam sobre identidade docente e discente e, ao longo desse texto, vamos entrelaçar alguns dos fios construídos ao longo do percurso da investigação que se enredam, constituindo, assim, uma rica trama de saberes.

## **IDENTIDADE DOCENTE: tessituras de si**

As discussões sobre identidade docente nas três últimas décadas se encontram no centro dos debates e investigações acerca do professor e sua formação, permeando os conceitos e suas especificidades, na qual considera a trajetória de vida e formação desse profissional, bem como, os aspectos intrínsecos às suas experiências. Desse modo, voltamos “o olhar preferencialmente

para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 29).

Discutir o cerne da questão sobre identidade dos professores que atuam na Educação Básica, nos impele a pensar nos entrelaçamentos existentes entre o processo de construção dessa identidade e a formação profissional e pessoal docente (NÓVOA, 2013). Muitos teóricos se debruçam nessa perspectiva para compreender como se constrói a identidade docente e os entrelaces existentes com a formação. Para tanto, consideramos que os fios se entrecruzam ao longo do caminho, ou seja, a formação e a construção identitária vão sendo tecidas, concomitantemente, no percurso de vida. Para Nóvoa (2013, p. 15),

O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor. Estamos no cerne do processo identitário da profissão docente que, mesmo nos tempos áureos da racionalização e da uniformização, cada um continuou a produzir no mais íntimo da sua maneira de ser professor. (grifos do autor).

Ancoramo-nos, também, em Hall (2014, p.109) para delinear o entendimento necessário na construção de nosso conceito para identidade. As identidades “[...] têm a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos [...]”. É pensando nessa trajetória, nesse percurso, no entrelace das experiências vivenciadas pelos sujeitos que se evidenciam as imbricações na construção de sua subjetividade e, conseqüentemente, na constituição do que nos tornamos, no processo de devir. Percebemos essa questão nas palavras da professora Flor de Cactos <sup>3</sup>,

A minha tia ela era professora, professora leiga; foi ela que me alfabetizou, e eu me inspirava muito no que ela fazia, nos desenhinhos que ela cortava pra arrumar minhas provas, nas atividades. Como a dificuldade naquela época era grande, ela cortava, ela não podia vê um desenhinho, e aquilo foi me inspirando, que eu achava bonito, a arte que ela, a qual ela usava pra fazer os trabalhos dela como professora. (ENTREVISTA NARRATIVA, 2017).

Partindo dessa perspectiva, nos reportamos à discussão acerca da relevância de pensar e discutir os preceitos da construção identitária docente - vimos constituindo nossas identidades docentes e acompanhando o processo da constituição da identidade dos nossos discentes; vimos

---

<sup>3</sup> As professoras colaboradoras foram identificadas ao longo do texto com nomes de flores, escolhidos por elas, no decorrer da aplicação dos ateliês biográficos, atendendo aos princípios éticos da pesquisa para manter seus nomes sob sigilo.

acompanhando os deslocamentos identitários (HALL, 2015) que nossos estudantes passam trazer para a comunidade educativa suas particularidades sociais, culturais e econômicas.

Para adentrarmos com maior propriedade no estudo da identidade docente e discente, partimos das nossas próprias experiências tecidas nos anos vivenciados na docência da Educação Básica. É por meio da História de Vida e das experiências vividas que buscamos refletir os significados presentes na trajetória formativa e que, ao recordar, rendem a construção do caleidoscópio de quem vamos nos tornando, ao longo do caminho. Para Josso (2006, p. 27), “(...) a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, percorrem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir-a-ser de seus autores.”

Ao puxar esses fios da memória, evocamos algumas experiências que, ao serem trazidas para o campo da reflexão, são percebidas como elementos intrínsecos à nossa constituição identitária. Iniciamos pelo sentimento de pertencimento do lugar ao qual estamos inseridas, perpassando pelas vivências no contexto social, com a cultura singular da comunidade e dos grupos ao qual pertencemos, os fatores religiosos, políticos entre outros.

Outra professora colaboradora traz algumas pistas desse sentimento de pertencimento,

Prefiro falar da escola de onde eu comecei, porque foi onde tudo começou, onde eu dei os meus primeiros passos na minha vida. Monte Santo foi importante, mas eu prefiro falar da escola onde eu comecei, eu me sinto melhor. (Rosa, ENTREVISTA NARRATIVA, 2017).

É no olhar ontológico da singularidade, ou melhor, das particularidades do lugar e das pessoas com quem convivemos que os fios vão emergindo e sendo tecidos no tear da experiência. Para Rios (2015, p. 37),

A formação do(a) professor(a) passa pelo lugar de produção da pessoa, pelos diferentes movimentos constitutivos de suas identidades. Dizer quem é, quais foram seus processos de formação e suas experiências de formação são ações presentes nas diversas histórias de vida dos(as) docentes.

Ser professora, principalmente na atual conjuntura, na qual sofremos retrocessos brutais, inclusive, ameaças veementes na liberdade de expressão, de discussões nos espaços escolares e de representatividade da diversidade que constituem a escola, nos provoca pensar na pertinência de desenvolver estudos acerca da constituição identitária, que por sua vez, encontra-se atrelada ao contexto histórico, social e político.

Essas questões também levantam discussões para a diversidade cultural existente nos espaços escolares para conhecer o educando, suas histórias de vida, sua forma de pensar e agir, suas identidades; e entender o processo do deslocamento dessas identidades na unidade escolar, constitui um desafio para a educação na atualidade, entendendo a escola como um lugar de pertencimento para esse público. Para Gatti (2015, p. 26) “[...] sem a Educação Básica, os indivíduos historicamente existentes são seres culturalmente incompletos [...]”.

Sendo assim, a escola pública é o nosso ponto de partida e chegada de onde trazemos nossas perspectivas de construção e entrelaçamento de identidades, atravessando, assim, o contexto educacional. Um lugar do qual nossas vozes polifônicas são emitidas; é nessa mistura singular que se entrelaça a nossa condição humana constituída de subjetividade, linguagem e símbolos; que emergem fios responsáveis pela costura dos pontos que vão tecer o nosso ser, registrando, aí, nossas experiências.

A Educação Básica sempre foi um campo de lutas, por conta disso, aprendemos desde cedo a ser fortes e perseverantes naquilo que desejamos; a não esmorecer com as dificuldades e desafios a serem enfrentados ao longo da trajetória. Mas, quando adentramos no campo educacional como professoras, não tínhamos dimensão das dificuldades a serem enfrentadas ao longo da caminhada. Inúmeros confrontos e enfrentamentos foram necessários para continuarmos no percurso que tínhamos escolhido seguir. Contudo, ao rememorarmos as experiências vivenciadas em nossa trajetória docente, percebemos o quanto as dificuldades foram importantes para o processo de constituição e formação das professoras em que nos tornamos. Sales (2009, p. 48) nos inspira nessa reflexão,

Somos as histórias das nossas invenções, nossos corpos não terminam na pele: sempre animamos as máquinas, dando-lhes gestos e ações. Cabe-nos, assim, formular nossas questões para além do que somos, mais do que somos capazes de fazer, inclusive com o que somos.

Assim, entendemos que a identidade é processo, construção; compreendemos que, esta vai se constituindo ao longo do exercício da docência, no entrelaçar das experiências vividas, no desenvolvimento das atividades dentro e fora do espaço escolar. Tais experiências são particularmente singulares para quem as vive, produzindo sentidos específicos para cada um, ou seja, cada experiência que toca o sujeito que a vive é sentida de maneira única, particular, não sendo possível ser compreendida da mesma maneira por todos os que a experimentaram. Larosa (2002, p. 27) diz que,

[...] Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de



alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.

Compreendemos, então, que a experiência está diretamente vinculada ao processo de construção identitário docente e discente; pois são as vivências ocorridas nos diversos espaços e com os nossos pares, que podem se converter em experiências. Desse modo, percebemos que as vivências, sentidas e refletidas, podem se transformar em experiências, que por sua vez, vão se entretecendo no tear da vida, enredando os fios no processo cotidiano de construção identitária (JOSSO, 2004).

Sendo assim, percebemos que problematizar a construção da identidade docente na perspectiva da sua trajetória de vida, trazendo para o centro da ciranda as suas experiências, principalmente, junto aos discentes, é um dos caminhos de reconhecimento e visibilidade da importância de considerar a subjetividade humana, imbricada à pessoa do professor, em todo o seu processo formativo.

Trazer essa discussão para dentro das escolas na Educação Básica é o começo de um grande movimento, revolucionário inclusive, de investigação acerca da formação docente pela perspectiva de construção identitária. Ouvir o que os professores da Educação Básica têm a contar de si, de suas experiências, compreender os significados que eles atribuem a toda a itinerância formativa, pode ser o começo para uma grande viragem (Nóvoa, 2009) na educação do nosso país. Percebemos essa evidência na expressão da professora Margarida, participante da pesquisa, ao relatar a relevância de escrever as suas memórias.

No meu caso, a sensação de escrever eu imaginei o cenário direitinho. Se eu fosse construir uma maquete, acho que eu construiria igualzinho. Aí o engraçado, a sensação não é só do cenário, é capaz que a gente ouça até o barulho de tão que a gente ficou marcado. (ATELIÊ BIOGRÁFICO, 2017)

Mediante a esse movimento de visibilidade da pessoa do professor, está a organização da Educação Básica. Nós que estamos inseridos nessa itinerância, nos deparamos com um formato de educação que ainda não abarca as premissas sociais, culturais, econômicas e políticas concernentes ao nosso lugar de reconhecimento.

## **IDENTIDADE DISCENTES: fios que se intrelaçam**

Sendo professoras da Educação Básica, as vivências no cotidiano escolar, possibilitam que as nossas experiências sejam construídas na relação direta com os discentes, no contato com os universos culturais heterogênicos existentes no chão da escola<sup>4</sup>. Essa realidade contribui para o movimento de construção da identidade tanto docente, quanto discente; esses fios que se entrelaçam nessas vivências nos têm revelado momentos ricos de trocas de saberes, pois a educação é via de mão dupla, consubstanciando desse modo, essas vivências em experiências.

Para ratificar essa discussão, apresentamos, aqui, resultados parciais da pesquisa desenvolvida no IFBA Campus Seabra, quando buscamos investigar a identidade do estudante da Educação Profissional, partindo do conhecimento da diversidade sociocultural dos estudantes participantes da pesquisa. O movimento de incertezas e de lutas, ao mesmo tempo, requer o fomento à liberdade de ideias e a construção autônoma de um ser histórico que traz imbuído em sua subjetividade os aspectos socioeconômicos e socioculturais. A democratização do acesso à educação pública no Brasil trouxe para dentro dos espaços escolares uma população de crianças e jovens que tinha, até então, esse direito negado. A ampliação do número de estudantes emergiu na escola uma realidade composta por diferentes identidades, variados saberes e forma de enxergar o mundo, o que fez emergir uma diversidade cultural nos entremuros da escola. Essa realidade é percebida, também, nas escolas do Semiárido baiano, bem como na Educação Profissional, desenvolvida pelos Institutos Federais.

Os diversos contextos socioculturais e econômicos existentes nas escolas nordestinas englobam ricas experiências de vida de estudantes oriundos do campo e da cidade, o que reporta para várias visões pessoais do mundo em que vivemos. Dentro da diversidade cultural, a singularidade de cada ser é valorizada. Nesse contexto, Laraia (2001, p.36) nos diz que,

(...) o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são, assim, produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

A escola reconhecida como palco de interação cultural; através da troca de experiências, tem o papel de promotora de valorização do outro, e é reconhecida por McLaren (2000) como

---

<sup>4</sup> Utilizamos esse termo para expressar nossa relação direta com a realidade da escola e nossa ligação com o cotidiano escolar estabelecida pela docência.

uma tecnologia que impulsiona a mudança na sociedade, através da pluralidade cultural. Nessa perspectiva, as escolas do Semiárido baiano são um dos fios importantes no processo de construção da identidade do estudante.

Nesse sentido, através dos resultados da pesquisa, foi possível verificar que dentre os estudantes, interlocutores do estudo, a diversidade representada é constituída por jovens, com a faixa etária compreendida entre 16 a 22 anos - uma população composta por 80% de negros, 83% se identificam com o sexo feminino, 86% pertencem a outros municípios circunvizinhos, como Palmeiras, Piatã, Iraquara, Lençóis, Boninal, Bonito, dentre outros do Território de Identidade da Chapada Diamantina e estudantes do campo.

O estudante Poço Encantado<sup>5</sup>, em seu relato abaixo, é um exemplo dessa diversidade.

(...) o modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são, assim, produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

Essa diversidade existente nos traz, também, outras nuances como a importância do processo educativo para o fortalecimento da identidade de cada estudante. A exemplo disso, o relato do estudante Rio Preto reconhece a influência da escola na constituição de sua autoafirmação, tanto na sua identificação enquanto negro, quanto em sua orientação sexual.

Antigamente não me assumia enquanto negro. A partir daqui (IFBA) eu me conscientizei que eu sou negro, resgatando minha identidade. Também tinha receio de dizer que era homossexual. Então, foi muito importante a construção, a construção política para poder me ajudar na minha vida. (Rio Preto, Relato Oral, 2017).

Esse relato fortalece a concepção de que a construção da identidade é um processo contínuo de construção. Nessa interpretação, Moreira e Candau (2014, p.28) enfatizam que na atualidade “os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas.”

Ainda carecemos de movimento de resistência que se fortaleça na caminhada com a educação como processo voltado para a convivência com o Semiárido, para a construção de um

---

<sup>5</sup> Com o objetivo do anonimato dos participantes, nesta pesquisa, para a identificação foi escolhido um nome de um atrativo turístico da Chapada Diamantina.

ser humano autônomo e capaz de conviver com as especificidades típicas regionais, e no contexto em que vive. O relato da estudante Cachoeira da Fumaça, a seguir, fortalece o papel da educação quando evidencia a importância da escola na formação da autonomia do estudante, além de demonstrar a importância do processo educativo para o fortalecimento da sua identidade.

Eu acho que o IFBA, além de nos formar para o mercado de trabalho, ele nos faz sujeitos críticos, a gente sai daqui com uma autonomia e um amadurecimento diferente do que a gente teria estudando em uma escola municipal ou estadual. Acho que o ensino aqui nos forma mais preparados para a vida; não só para o mercado de trabalho, você sai muito mais madura. Eu sou muito diferente de quando eu entrei aqui, eu entrei insegura, sem opinião, hoje eu sei como formar minha opinião, eu sei o que fazer para procurar e decidir, que lado eu vou ficar de um determinado assunto, como estudar, o que estudar e é isso. (Cachoeira da Fumaça, Relato Oral, 2017).

Esse relato traz um ponto crucial para a educação: a relevância em desenvolver atividades educativas que não visem a transmissão de conteúdo, mas que busquem a valorização do estudante enquanto sujeito de sua própria história, através do fortalecimento dos elementos constituintes de suas identidades.

A Escola tem como desafio o de conhecer o educando e, para isso, deve promover “processo de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes.” (MOREIRA e CANDAU, 2014, p. 14), O conhecimento do estudante, se mostrou dentro da pesquisa desenvolvida como um movimento importante para o fortalecimento da identidade do educando. Essa conclusão, foi possível através da escuta de outro participante da pesquisa.

Antigamente não me assumia enquanto negro, a partir daqui (IFBA) que eu me conscientizei que eu sou negro, resgatando minha identidade, também tinha meio que receio de dizer que eu era homossexual, então tipo assim foi muito importante a construção, a construção política para poder me ajudar na minha vida. (Rio Preto, Relato Oral, 2017).

É na convivência com o outro na escola, que os estudantes vivenciam situações em que se tornam significativas para ele enquanto sujeito aprendente. Nessa ciranda de construção de saberes, dentro dos muros da escola que tanto nós, professores, quanto os estudantes vão construindo o seus símbolos, o seu imaginário, ampliando o olhar sobre si mesmo enquanto sujeito que aprende, individual e coletivamente.

A educação, tecida na relação entre professor e estudante, dentro e fora dos espaços escolares, colabora, significativamente, para o processo de subjetivação, além de ampliar as redes das vivências que serão, posteriormente, refletidas como experiências presentes no processo de construção identitário de ambos.

Esse movimento de interação é importante para o fortalecimento dessas identidades – docente e discente –, que estão sempre em construção através das experiências que vão sendo adquiridas. Assim, concordamos com Souza Santos (2008, p.135) para quem “as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. Identidades são, pois, identificações em curso”. Essa dinâmica é observável no relato da estudante Cachoeira do Mosquito, quando reconhece a importância de um dos eventos desenvolvidos na escola - Semana Preta -, para a autoafirmação e empoderamento da negritude no espaço escolar.

Aqui no IFBA tem muito disso, das pessoas se empoderarem e eu acho que é muito importante essas coisas, porque as pessoas se autoafirmam e também tem Semana Preta que ajuda muitas pessoas mesmo como eu já vi muita Semana Preta as pessoas se emocionando com que é passado lá, com o que é discutido; e também muda muito as pessoas. (Cachoeira do Mosquito, Relato Oral, 2017).

Dessa forma, entendemos que estamos sempre em construção e que as nossas experiências vão influenciar nas nossas visões de mundo. Quando nos relacionamos com os nossos estudantes, conhecendo a existência social, cultural e política de cada um/a, vamos nesse processo nos constituindo; ao compreender as especificidades dos estudantes que convivem conosco, cotidianamente, nos espaços escolares e conhecermos sua comunidade, passamos a conhecer os signos que não faziam parte da nossa existência. Conhecendo suas realidades, vamos construindo nossas itinerâncias; bem como, os estudantes simultaneamente, tecem os fios que os constituem como sujeitos imbuídos de subjetividades.

Nesse entrelaçar, surgem caminhos para a construção de pontes entre os educadores e os estudantes, para isso é válido ouvir os jovens. No estudo em questão as lacunas existentes, como a demonstrada pelo o estudante Morro Branco em seu relato, constituem em um direcionamento para a busca de soluções.

Eu acho que a prática docente contribui bastante, mas, ainda é muito limitado algumas matérias (...), principalmente as matérias de Humanidades que discutem mais a questão do respeito das diversidades cultural e religiosa, sexual. As matérias técnicas não fazem esse tipo de discussão né?! Pode citar o caso da Lei 10.639: pouquíssimos professores, a não ser os de História,

Geografia e Filosofia trazem essa discussão para dentro da sala de aula. Eu entendo que, às vezes, os professores não tiveram uma formação para aquilo, mas se é obrigatório, é uma lei né?! Eu acho que o professor deve correr atrás e tentar inserir dentro das áreas técnicas, tem como inserir isso dentro da Informática, dentro da Matemática, na Física e tudo mais. (Morro Branco, Relato Oral, 2017).

O conhecimento dessa realidade, apontada pelo estudante, é um diagnóstico importante para o planejamento de ações que visem a mitigação do problema apontado. O profissional de educação tem a oportunidade de entender o que realmente está acontecendo e a partir daí, buscar caminhos para a transformação. É claro que é um trabalho conjunto, que envolve a direção, coordenadores, funcionários, pais, estudantes e docentes.

Esse processo de troca de experiências enriquece a construção da identidade social da escola, além da construção da identidade pessoal do professor e do estudante. A experiência pessoal é acrescida substancialmente pela contribuição do outro. Nesse processo de construção, Binja (2015, p.53-54) nos diz que,

[...] identidade refere-se ao conjunto de caracteres próprios e exclusivos com os quais o agente pode diferenciar de outros agentes, por outro ela também consiste na soma nunca concluída de um aglomerado de signos, referências e influências que definem o entendimento relacional do agente, percebida geralmente por contraste, vale dizer, pela diferença. A identidade está sempre relacionada com a noção do outro e dos compromissos e identificação do agente humano.

A relação com o outro é o elemento constitutivo das experiências pessoais; nesse movimento de interação se dá o contato entre o professor e o estudante através do processo educativo existente no ambiente escolar. Esse diálogo, realizado através de uma troca de respeito mútuo, valorizando o outro como um complemento importante para a construção do saber, nutre uma riqueza indiscutível no processo pessoal de construção do ser. Dessa forma, conhecer quem é o estudante da Educação Básica, suas formas de ser e pensar o mundo, ou seja, sua identidade é um passo importante para a interação entre os docentes e discentes.

É nesse sentido de valorização da experiência, enquanto fios que se enredam na construção dos sujeitos, que apontamos a relevância dessas experiências tecidas no espaço escolar da Educação Básica, no qual se considere a realidade em que estamos todos inseridos, que possamos, enquanto professoras, contribuir para o desenvolvimento, colaborativamente, redes que teçam os fios que emergem, cotidianamente, na relação entre sujeitos aprendentes.

## CONCLUSÕES - Tessituras da Identidade

Ao escrever esse texto, para além de processo de retomada de algumas ideias, laçamos mão de refletir sobre nossas experiências vivenciadas em nossa trajetória docente vivenciada no cenário da Educação Básica, ao qual estamos inseridas - seja como docentes e/ou como pesquisadoras, provocando um movimento de reorganização nas ideias,

Pensar sobre a constituição identitária na perspectiva da experiência toma uma dimensão ampla e impossível de comunicar por completo, uma vez que a experiência é única e intransferível. Contudo, compreendemos que a partir das reflexões acerca das vivências no espaço escolar e fora dele, vamos, enquanto sujeitos aprendentes, construindo a nossa identidade.

A identidade docente vai sendo construída através da interligação da construção identitária do discente, ou seja, a identidade pessoal do professor é influenciada diretamente pela identidade pessoal do estudante ao qual o docente tem relação. No cotidiano escolar as relações tecidas entre os professores e estudantes proporcionam um processo dinâmico, movimento que dentro de suas peculiaridades vai delineando a identidade social da escola. Partindo do pressuposto de que a identidade não é algo pronto, acabado e/ou cristalizado, que se encontra em permanente processo de construção, entendemos que a nossa itinerância na Educação Básica, vai desenhando esse processo gradativamente e de maneira ininterrupta. Desse modo, assim como a nossa identidade vai se tecendo nesse movimento, a discente, também inserida nesses percursos, vai sendo forjada no calor da convivência consigo mesmo e com o outro.

Provocar essa discussão fomenta, em nós, o desejo de ampliar o olhar caleidoscópico para o contexto em que estamos inseridas. Ser sertanejas, reconhecer as possibilidades de convivência nesse espaço de resistência e luta reforça o empenho em continuar na caminhada para o fortalecimento da educação, nos impele a pensar sobre as especificidades desses lugares que diz muito de nós mesmos.

## REFERÊNCIAS

BINJA, Elias. Multiculturalismo: a identidade do sujeito nas tensões sociais contemporâneas em Charles Taylor. São Paulo: LiberArs, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Revista Brasileira de Educação, Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> Acessado em 10/02/2016

CRESWELL, Jonh W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos. Tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DELORY – MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs.). Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto)biográfica: Tomo I. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012.

ESTEBAN, Maria Paz Sandin. Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições. Porto Alegre: 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as práticas e formação docente. In: RIOS, Jane Adriana Pacheco (org.). Políticas, práticas e formação na educação básica. Salvador: EDUFBA, 2015

GONDIM, Maria Sônia Guedes. Grupos focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Revista Paidéia. UFBA, 2003, 12(24), 149-161.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. Petrópolis: RJ, Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de Janeiro: DP & A, 2015.

HOUAISS, Antonio. (org.) Minidicionário Houaiss da língua portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JOVCHELIVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In.: BAUER, Martin W; GASKELL, George. Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático; tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: RJ, Vozes, 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Os relatos de histórias de vida como desenvolvimento dos desafios existentes da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In.: SOUZA, Elizeu Clementino, ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006.

LARAIA, R. B. Cultura: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

MACEDO, Roberto Sidnei. A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo Crítico. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Educa: Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_, António; FINGER, Matthias (Orgs). O método (auto)biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

\_\_\_\_\_. Profissão professor. Porto: Porto Editora, 2014.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais autobiográficos: escritas de si como arte de (re) conhecimento. In: CORDEIRO, Verbena Maria Rocha; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). Memoriais, literatura e práticas culturais de leitura. Salvador: EDUFBA, 2010.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Profissão docente na roça. Salvador: EDUFBA, 2015.

SALES, Márcea Andrade. Arquitetura do desejo de aprender: autoria docente em debate. 2009. 154 f. Tese (doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador/BA, 2009.

SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2009.