

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

# Revista de Educação Pública

Modos de "ler-escrever" em meio à vida

Cuiabá, v. 24, n. 56, maio/ago. 2015



**Reitora • Chancellor**

Maria Lúcia Cavalli Neder

**Vice-Reitor • Vice-Chancellor**

Francisco José Dutra Souto

**Coordenadora da EdUFMT • EdUFMT's Coordinator**

Lúcia Helena Vandrúsculo Possari

**Conselho Editorial • Publisher's Council**

Formula e aprova a política editorial da Revista;  
Aprova o plano anual das atividades editoriais;  
Orienta a aplicação das normas editoriais.

Bernard Fichtner – Universitat Siegen, Fachbereich 2 – Alemanha

Bernardete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas, São

Paulo/SP, Brasil

Célio da Cunha - UnB, Brasília/DF, Brasil

Elizabeth Fernandes de Macedo – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Florestan Fernandes – *in Memoriam*

Francisco Fernández Buey – Universitat Pompeu Fabra,

Espanha – *in Memoriam*

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Márcia Santos Ferreira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

(editora adjunta)

Nicanor Palhares Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Ozerina Victor de Oliveira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

(editora geral)

Paulo Speller – UFMT, Cuiabá-MT, Brasil

**Conselho Consultivo • Consulting Council**

Avalia as matérias dos artigos científicos submetidos à Revista.

Ana Canen – UFRJ, Rio de Janeiro/ RJ, Brasil

Antônio Vicente Marafioti Garnica – UNESP, Bauru/Rio  
Claro/ SP, Brasil

Alessandra Frota M. de Schueler – UFF, Niterói/RJ, Brasil

Ângela Maria Franco Martins Coelho de Paiva Balça

Universidade de Évora, Évora, Portugal

Benedito Dielcio Moreira – UFMT, Cuiabá, MT, Brasil

Clarilza Prado de Sousa – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

Claudia Leme Ferreira Davis – PUC-SP, São Paulo/SP, Brasil

Denise Meyrelles de Jesus – UFES, Vitória/ES, Brasil

Elizabeth Madureira Siqueira – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Geraldo Inácio Filho – UFU-MG, Uberlândia/MG, Brasil

Héctor Rubén Cucuzza – Universidad Nacional de Luján,

Provincia de Buenos Aires, Argentina

Helena Amaral da Fontoura – UERJ, Rio de Janeiro/RJ, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes – Universidade Federal

Fluminense - UFF, Niterói/RJ, Brasil

Jaime Caiceo Escudero – Universidad de Santiago de Chile,  
Santiago, Chile

José del Carmen Marín – Université de Genève, Suisse

Justino P. Magalhães – Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal

Luiz Augusto Passos – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Mariluce Bittar – UCDB, Campo Grande/MS, Brasil – *In Memoriam*

Ministério da Educação  
*Ministry of Education*

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT  
*Federal University of Mato Grosso*

Margarida Louro Felgueiras – Universidade do Porto, Portugal

Pedro Ganzeli – UNICAMP, Campinas/SP, Brasil

Rosa Maria Moraes Anunciato de Oliveira –

UFSCar, São Carlos/SP, Brasil

**Conselho Científico • Scientific Council**

Articula as políticas específicas das seções da Revista; organiza  
números temáticos; e articula a comunidade científica na alimentação  
regular de artigos.

Maria das Graças Martins da Silva – UFMT,

Cuiabá/MT, Brasil

Educação, Poder e Cidadania

*Education, Power and Citizenship*

Michele Jaber-Silva – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação Ambiental

*Environmental Education*

Daniela Barros Silva Freire Andrade – UFMT, Cuiabá/

MT, Brasil

Educação e Psicologia

*Education and Psychology*

Filomena Maria de Arruda Monteiro – UFMT, Cuiabá/

MT, Brasil

Cultura Escolar e Formação de Professores

*School Culture and Teacher Education*

Elizabeth Figueiredo de Sá – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

História da Educação

*History of Education*

Marta Maria Pontin Darsie – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Tânia Maria Lima Beraldo – UFMT, Cuiabá/MT, Brasil

Educação em Ciências e Matemática

*Education in Science and Mathematics*

Accepta-se permuta/ Exchange issues / On demande échange

**Endereço eletrônico:**

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER):

Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

**Revista de Educação Pública**

Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança,  
Cuiabá-MT, Universidade Federal de Mato Grosso,  
Instituto de Educação, sala 01.

CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8466

E-mail: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)

ISSN 0104-5962

# Revista de Educação Pública



2015

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 305-494	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Copyright: © 1992 EdUFMT

Publicação articulada ao Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso  
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT, Brasil – CEP: 78.060-900 – Telefone: (65) 3615-8431  
Homepage: <<http://ie.ufmt.br/ppge/>>

### Missão da Revista de Educação Pública

Contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação, em meio às diferentes perspectivas teórico-metodológicas de análises, em tempos e espaços diversos, no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional, e assim, contribuir para o enfrentamento e o debate acerca dos problemas da educação brasileira em suas diferentes esferas.

**Nota:** A exatidão das informações, conceitos e opiniões emitidos nos artigos e outras produções são de exclusiva responsabilidade de seus autores. Os direitos desta edição são reservados à EdUFMT – Editora da Universidade Federal de Mato Grosso. É proibida a reprodução total ou parcial desta obra, sem autorização expressa da Editora.



EdUFMT  
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367 – Boa Esperança. Cuiabá/MT – CEP: 78060-900  
Homepage: <<http://www.ufmt.br/edufmt/>>  
E-mail: <[edufmt@hotmail.com](mailto:edufmt@hotmail.com)>  
Fone: (65) 3615-8322 / Fax: (65) 3615-8325.

**Coordenadora da EdUFMT:** Lúcia Helena Ventrúsculo Possari

**Editora da Revista de Educação Pública:** Ozerina Victor de Oliveira

**Editora Adjunta:** Márcia Santos Ferreira

**Técnica:** Dionêcia da Silva Trindade

**Técnica:** Léa Lima Saul

**Revisão de texto:** Margot Gaebler

**Capa, diagramação e finalização:** Téo de Miranda (Ed. Sustentável)

**Ilustração da capa:** Léo Garbin

**Periodicidade:** Quadrimestral

### Fontes de Indexação:

**Biblioteca Brasileira de Educação** (Brasília, Inep) - <<http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php> \ “posicao\_dados\_acervo” [http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php#posicao\\_dados\\_acervo](http://pergamum.inep.gov.br/pergamum/biblioteca/index.php#posicao_dados_acervo)>

**ANPED** - <<http://www.anped.org.br/app/webroot/files/file/qualis2012.pdf>>

**Capes** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior – PERIODICOS.CAPES

<[http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_phome](http://www-periodicos-capes-gov-br.ez52.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_phome)>

**CLASE** - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades

<[www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419](http://www.lib.umn.edu/indexes/moreinfo?id=12419)>

**Diadorim** - <<http://diadorim.ibict.br/handle/1/375>>

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - <<http://www.ibict.br/>>

**IRESE** - Índice de Revista de Educación Superior y Investigación Educativa – UNAM

**Universidad Autónoma del México** - <[http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd\\_iresie/](http://132.248.192.241/~iissue/www/seccion/bd_iresie/)>

**LATINDEX** - <<http://www.latindex.unam.mx/buscador/resBus.html?opcion=2exacta+&palabra=RevistaEducaaoPublica>>

**PKP** - Public Knowledge Project - <<http://pkp.sfu.ca/>>

**SciELO** – EDUC@ - <[http://educ.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_serial&lng=pt&pid=2238-2097](http://educ.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_serial&lng=pt&pid=2238-2097)>

**WebQualis** - <<http://qualis.capes.gov.br/webqualis/principal.seam>>

## Catálogo na Fonte

R454

Revista de Educação Pública - v. 24, n. 56 (maio/ago. 2015) Cuiabá, EdUFMT, 2015, 190 p.

Anual: 1992-1993. Semestral: 1994-2005. Quadrimestral: 2006-

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN Impresso 0104-5962

1. Educação. 2. Pesquisa Educacional. 3. Universidade Federal de Mato Grosso. 4. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CDU37.050z

Este número foi produzido no formato 155x225mm, em impressão offset, no papel Suzano Pólen Print 80g/ m<sup>2</sup>, 1 cor; capa em papel triplex 250g/m<sup>2</sup>, 4x0 cores, plastificação fosca em 1 face. Composto com os tipos Adobe Garamond e Frutiger. Tiragem: 500 exemplares

### Disponível também em:

Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS):

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

### Correspondência para assinaturas e permutas:

Revista de Educação Pública, sala 01, Instituto de Educação/UFMT  
Av. Fernando Corrêa da Costa, n. 2.367, Boa Esperança, Cuiabá/MT – CEP: 78.060-900.  
E-mail: <[rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)>

### Comercialização:

Fundação Uniselva  
Caixa Econômica Federal / Agência 0686  
Operação 003 / Conta Corrente 303-0  
Assinatura anual: R\$55,00  
Exemplar avulso: R\$25,00

### Projeto Gráfico original:

Carrion & Carracedo Editores Associados  
Av. Senador Metello, 3773 - Cep: 78030-005  
Jd. Cuiabá - Telefax: (65) 3624-5294  
[www.carrionecarracedo.com.br](http://www.carrionecarracedo.com.br)  
[editoresassociados@carrionecarracedo.com.br](mailto:editoresassociados@carrionecarracedo.com.br)

# Sumário

Apresentação.....	313
Artigos.....	317
<b>Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escreleituras .....</b>	<b>317</b>
Sandra Mara CORAZZA	
Carla Gonçalves RODRIGUES	
Ester Maria Dreher HEUSER	
Silas Borges MONTEIRO	
<b>Lectura transductiva y educación entre <i>Bildung</i>, Instrucción y <i>Gestaltung</i>. Una reflexión latinoamericana .....</b>	<b>333</b>
Gonzalo S. AGUIRRE	
<b>A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica .....</b>	<b>351</b>
Julio Groppa AQUINO	
<b>Abrir os olhos (As imagens à luz da escritura) .....</b>	<b>365</b>
Eduardo PELLEJERO	
<b>Escolarização de crianças brasileiras migrantes no Japão: política de inserção escolar e currículo .....</b>	<b>379</b>
Izumi NOZAKI	
<b>Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes.....</b>	<b>405</b>
Lia TIRIBA	
Maria Clara Bueno FISCHER	
<b>Atuação, concepções e saberes de profissionais da Educação Infantil: um olhar sobre um processo de formação inicial em serviço .....</b>	<b>429</b>
Taciana Mirna SAMBRANO	
Dioneia da Silva TRINDADE	
Vera Lúcia Fernandes Aragão TANUS	

<b>Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação? .....</b>	<b>443</b>
Marilda Oliveira de OLIVEIRA	
<b>Uma base à Base: quando o currículo precisa ser <i>tudo</i>.....</b>	<b>455</b>
Talita Vidal PEREIRA	
Hugo Heleno Camilo COSTA	
Érika Virgílio Rodrigues da CUNHA	
<b>Os livros e a vida .....</b>	<b>471</b>
Paola ZORDAN	
Normas para publicação de originais .....	483
Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública .....	495

# Contents

Presentation.....	313
Articles .....	317
<b>Translation didactics: transcreations of curriculum on project Escrileituras .....</b>	<b>317</b>
Sandra Mara CORAZZA	
Carla Gonçalves RODRIGUES	
Ester Maria Dreher HEUSER	
Silas Borges MONTEIRO	
<b>Transductive reading and education over Bildung, Instruction and Gestaltung. A LatinAmerican reflection .....</b>	<b>333</b>
Gonzalo S. AGUIRRE	
<b>Educational critique as refusal to pedagogical metaphysics .....</b>	<b>351</b>
Julio Groppa AQUINO	
<b>Eyes wide open (Images at the light of writing).....</b>	<b>365</b>
Eduardo PELLEJERO	
<b>Schooling for brazilian children migrants in Japan: policy integration and school curriculum.....</b>	<b>379</b>
Izumi NOZAKI	
<b>Spaces-times of peoples and traditional communities: research's notes on economy, culture and knowledge production.....</b>	<b>405</b>
Lia TIRIBA	
Maria Clara Bueno FISCHER	
<b>Agency, conceptions and knowledge of Children Education professionals: a glance at an in-service initial formation .....</b>	<b>429</b>
Taciana Mirna SAMBRANO	
Dioneia da Silva TRINDADE	
Vera Lúcia Fernandes Araújo TANUS	

<b>How “produce flashes” in research in education? .....</b>	<b>443</b>
Marilda Oliveira de OLIVEIRA	
<b>A base to Base: when the curriculum needs to be <i>all</i> .....</b>	<b>455</b>
Talita Vidal PEREIRA	
Hugo Heleno Camilo COSTA	
Érika Virgílio Rodrigues da CUNHA	
<b>The books and the life .....</b>	<b>471</b>
Paola ZORDAN	
Submission Guidelines .....	489
Subscription form .....	495



## Apresentação

Este número temático da Revista de Educação Pública é destinado às principais discussões realizadas no Seminário Educação 2014, que teve como tema: Educação e seus modos de ler e escrever em meio à vida. O tema nasceu do título do projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. Este projeto foi coordenado pela professora Dra. Sandra Mara Corazza, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e contou com a participação de quatro núcleos: Universidade do Oeste do Paraná (UNIOESTE), na cidade de Toledo, sob a coordenação da professora Dra. Ester Maria Dreher Heuser; Universidade Federal de Pelotas (UFPeL), sob a coordenação da professora Dra. Carla Gonçalves Rodrigues; e Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), sob a coordenação do professor Dr. Silas Borges Monteiro. Durou de 2011 a 2014. O SemiEdu 2014 foi, também, o encerramento do Projeto.

O projeto de pesquisa, ensino e extensão intitulado *Escreleituras: um modo de ler- escrever em meio à vida*, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (CAPES/INEP), se insere num conjunto de ações de trabalho empenhadas na qualificação da educação básica brasileira. Para que essa meta seja efetivada, é imprescindível redobrar a atenção aos processos de alfabetização de crianças, jovens e adultos, em suas diferentes etapas de aprendizagem, de maneira a contribuir para a formação de recursos humanos em educação, através de experimentações com a pesquisa educacional, a formação de professores e o exercício da docência, tanto na rede pública de ensino como nos cursos de formação pedagógica das licenciaturas. Assim, o Projeto busca alternativas para a compreensão e a superação dos índices apontados pelo INEP, especialmente no que se refere às dificuldades de aquisição e utilização da linguagem nas escolas, expressas pela maioria dos estudantes da educação básica, por meio da Prova Brasil. Essas dificuldades se encontram ligadas ao próprio uso e produção da linguagem, enquanto relacionados ao conjunto formado por conteúdos escolares e operações mentais, que envolvem: leitura, escrita e interpretação; variações contínuas de temas e imagens; singularizações de leitura e raridades de escritura; processos de pensamento, formas de conteúdos e de expressão; relações espaciais, temporais e históricas; sensibilidade para as artes como modos de criação; habilidades e competências de formular e desenvolver problemas, em ciências humanas, sociais, exatas, e assim por diante.

A marca do Escreleituras era a de levar às escolas públicas da Educação Básica, vinculadas aos núcleos pelo projeto Oficinas de Transcrição, ou seja, como afirma Corazza (2011, p. 53)<sup>1</sup>, “[...] são oficinas processuais de Pesquisa, Criação e Inovação” que, a partir de obras já realizadas de outros autores, maquinam suas composições contra o senso comum esmagador que impede o ato de criação; ao se bifurcarem e ingressarem em novos regimes de instabilidade, executam autopoiese, entendida como processo de produção do novo. Este objetivo alimentava cada intervenção com professores e professoras das redes, com crianças e adolescentes matriculados nestas escolas parceiras do Projeto. Os resultados que foram sendo obtidos entusiasmaram-nos todos.

O marco de onde se instala teoricamente o Projeto, e que fez com que fossem decididos os debates do Seminário Educação 2014, nasceu da Filosofia da Diferença. Percorreram autores, como Friedrich Nietzsche, Gilles Deleuze, Jacques Derrida, Michel Foucault e outros, que operavam fissuras nas tramas consolidadas de uma academia acostuada aos gestos conservadores e bem instalados. Julgamos a Escola Pública espaço da diferença; pensamos a Escola Pública a partir da diferença.

De certo modo, podemos dizer que o Seminário Educação 2014 foi um SemiEdu das filosofias da diferença.

O Seminário Educação foi a realização de dois grupos de pesquisa: o Estudos de Filosofia e Formação (EFF), sob a coordenação de Silas Borges Monteiro; e o Grupo de Pesquisa, Trabalho e Educação (GPTE), sob a coordenação de Edson Caetano. O evento contou com 24 Grupos de Trabalho, 491 Comunicações Orais, 284 Pôsteres e 26 Mini-Cursos. O evento recebeu 1112 inscrições de trabalhos. Mais da metade dos estados brasileiros estiveram representados no evento, com pesquisas de todas as regiões do país.

Este número da Revista de Educação Pública traz as principais contribuições obtidas no SemiEdu 2014.

O texto que abre a Revista é *Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escreleituras*, escrito pelos quatro coordenadores do Projeto. O artigo desenvolve problemáticas didáticas e curriculares que movimentam o Projeto Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida, tomando-o como ação transdisciplinar, translinguístico e transcultural;

---

1 CORAZZA, S. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, M. D. H. (Org.). **Caderno de notas 1**: projeto notas & ressonâncias. Cuiabá: EdUFMT, 2011.

as ações nas escolas, chamadas de Oficinas de Transcrição, são mostradas como processos de criação tradutória dos elementos de partida, produzidos pela Arte, Ciência e Filosofia. Conclui que as traduções se tornam mais relevantes do que os originais, ao repercutirem os seus impactos criadores e revitalizarem os atuais sistemas educacionais e culturais.

O segundo texto vem de Gonzalo Aguirre, professor da Universidade de Buenos Aires, leitor de Deleuze, Simondon e da filosofia da diferença; traz, em seu texto, o que chama de leitura transitiva como encontro potente entre autores e campos das ciências políticas da subjetividade e, com isto, intenta percorrer o caminho do modo como o conhecimento ocidental operou com tais conceitos.

Julio Groppa Aquino traz *A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica*. Professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, assim como Aguirre, também parte de Foucault para oferecer uma plataforma analítica para a crítica educacional na atualidade, sobretudo no que se refere às ambiguidades do projeto escolar democrático, principalmente naqueles que só amam os investimentos tecnocráticos e doutrinários.

O quarto texto vem de Eduardo Pellejero, importante interlocutor do Projeto Escreituras, desde o início. Especialista em Filosofia Política, Pellejero problematiza a tradição sob influência platônica, que tende a fazer do olhar o oposto de conhecer; esta tematização platônica da arte projeta sobre a produção e a contemplação de imagens atributos de irrealidade, irracionalidade e passividade. A proposta do autor é que as artes podem oferecer uma escritura crítica.

O texto de Izumi Nozaki, investiga a educação escolar de crianças brasileiras no Japão. Nele, a autora mostra as contradições entre a legislação daquele país com a prática de escolarização das crianças imigrantes, fazendo ressaltar a existência de um conflito entre o sentido da obrigatoriedade escolar e o propósito da educação escolar para a vida das crianças brasileiras no Japão.

O texto de Lia Tiriba (UFRJ) e Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS), intitulado *Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes*, procura refletir sobre economia, cultura e produção de saberes, tomando como base pesquisas sobre espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente. Este texto está inscrito num dos debates que o Seminário Educação fez acerca da relação Trabalho e Educação, reafirmando o trabalho como princípio educativo.

O sétimo texto, de autoria coletiva, de Taciana Mirna Sambrano, Dioneia da Silva Trindade e Vera Lúcia Fernandes Aragão Tanus, sob o título: *Atuação, concepções e saberes de profissionais da Educação Infantil: um olhar sobre um processo de formação inicial em serviço*, resulta de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Proinfantil, em Mato Grosso. Como pesquisa empírica, procura identificar continuidades/descontinuidades nas práticas pedagógicas das profissionais, a partir da participação no Programa.

O oitavo texto é de uma das mesas principais do Seminário Educação 2014, sob o título *Como 'produzir clarões' nas pesquisas em educação?*, de Marilda Oliveira de Oliveira, da Universidade Federal de Santa Maria. O texto aborda os processos de escrita e leitura e os modos de fazer pesquisa em educação, tomando como ponto de partida a filosofia da diferença de Gilles Deleuze.

O nono texto é o trabalho coletivo de Talita Vidal Pereira (UERJ), Hugo Heleno Camilo Costa (UERJ) e Érika Virgílio Rodrigues da Cunha (UFMT), sob o título: *Uma base à Base: quando o currículo precisa ser tudo*. Este artigo orienta uma discussão cujo objetivo é reativar sentidos de educação e de currículo excluídos nas articulações em defesa de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), lida como necessária à qualidade do ensino. Mostra como discursos hegemônicos são atravessados por ambivalências, e acabam a dar uma leitura particular sobre o currículo.

Por fim, Paola Zordan, da UFRGS, nos traz *Os livros e a vida*, texto que se constitui de livres digressões em torno do vivido em leituras, escrita e da paixão pelos livros, pensando uma Educação fora dos livros e dos textos. Utiliza a obra *Mil Platôs*, escrita conjuntamente por Deleuze e Guattari, a fim de buscar o que é liso entre os estriamentos que tecem o pensar em palavras, letras e desenhos. Desenvolve-se junto ao pensamento crítico de Nietzsche e escritores que o leram, em especial Henry Miller. A questão que deixa em aberto é a provisoriade das verdades produzidas pelas movimentações entre leitura e escrita.

Nossa expectativa é que este número traga a potência que significaram os debates daquela semana de 23 de novembro de 2014.

Prof. Dr. Silas Borges Monteiro (EFF/UFMT)  
Prof. Dr. Edson Caetano (GPTE/UFMT)

# Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escreleituras

Translation didactics: transcreations of curriculum on project Escreleituras

Sandra Mara CORAZZA<sup>1</sup>  
Carla Gonçalves RODRIGUES<sup>2</sup>  
Ester Maria Dreher HEUSER<sup>3</sup>  
Silas Borges MONTEIRO<sup>4</sup>

## Resumo

Este artigo desenvolve problemáticas didáticas e curriculares que movimentam o Projeto *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. Empenha-se na qualificação dos currículos dos cursos de licenciaturas, escolas públicas e centros federais, por meio de experimentações com a pesquisa educacional e formação docente. Apresentando-se como transdisciplinar, translíngüístico e transcultural, pensa a sua didática e o seu currículo, desde os processos de criação tradutória dos elementos de partida, produzidos pela Arte, Ciência e Filosofia. Conclui que as traduções se tornam mais relevantes do que os originais, ao repercutir os seus impactos criadores e revitalizar os atuais sistemas educacionais e culturais.

**Palavras-chave:** Currículo. Didática. Tradução. Escreleituras.

## Abstract

This article develops curricular and instructional issues that move the Project *Escreleituras: a way of reading-writing in life*. It engages in the qualification of the curricula of undergraduate courses, public schools and federal centers, through experiments with educational research and training teaching. Presenting itself and interdisciplinarily, translinguistic, and transcultural, thinks its didactics and curriculum from the translation creation processes of the initial elements produced by the Arts, Sciences and Philosophy. It concludes that translations become more relevant than the originals when reflecting their creating impacts and revitalizing the current educational and cultural systems.

**Keywords:** Curriculum. Didactics. Translation. Escreleituras.

1 Doutora em Educação; Grupo de Pesquisa: Escreleituras da diferença em Educação-Filosofia; UFRGS/FACED, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Avenida Paulo Gama 110, Prédio 12201, Campus Central, Bairro Farroupilha, Porto Alegre, RS; CEP: 90046-900. Tel.: 55 (51) 33083267 (DEC/FACED/UFRGS), 55 (51) 33084151 (FACED/UFRGS). Email: <sandracorazza@terra.com.br>.

2 Doutora em Educação; Grupo de Pesquisa: Escreleituras da diferença em Educação-Filosofia; UFPel/FaE. Av. Dom Joaquim, 529 ap. 301. Pelotas, RS, CEP: 96020 260. Tel.: (53) 32845533 Email: <cgrm@ufpel.edu.br>.

3 Doutora em Educação; Grupo de Pesquisa: Escreleituras da diferença em Educação-Filosofia; UNIOESTE/Filosofia, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Rua da Faculdade, 2550, Jardim Santa Maria, Toledo, PR, CEP: 85903-000. Tel.: 55 (45) 3379-7000. Email: <esterheu@hotmail.com>.

4 Doutor em Educação; Grupo de Pesquisa: Escreleituras da diferença em Educação-Filosofia; UFMT/Educação e Filosofia, Av. Fernando Corrêa da Costa, 2367, Cuiabá, MT; CEP: 78060-900. Tel.: 55 (65) 3615-8434 Email: <silas@terra.com.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 317-335	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

O Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (OBEDUC-CAPES/INEP 2011-2014), assim como este artigo, compreende que a Educação, o Currículo, a Didática, a Filosofia, a Arte e a Ciência são dotados de um caráter eminentemente construcionista, social e historicamente construídos; portanto, são arbitrários e ficcionais, abertos para serem modificados, transformados, potencializados. O discurso de cada uma dessas invenções fornece uma das tantas maneiras de dizer e formular o mundo, de interpretá-lo e atribuir-lhe sentidos. O Projeto *Escrileituras*, que ora se apresenta, toma elementos de cada uma dessas invenções e se esforça para também dizer o mundo; parte infinitamente pequena deste mundo, é verdade; no entanto, para os que com ele se envolvem é uma parte expressiva que passou a constituir o seu próprio mundo; o que implica, quiçá, em produzir mais um diagrama para o mapa do mundo. Compreende-se que essa experiência, construída ao longo de quatro anos de funcionamento, pode contribuir, talvez, especialmente, por seu hibridismo e pela multiplicidade de uma *didática e um currículo da tradução transcriadora*, para a tematização acerca do Currículo na contemporaneidade, a qual exige que seja *sem fronteiras*.

## Como funciona o Projeto *Escrileituras*: sua Rede de Núcleos

O Projeto *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (2011-2014) está localizado na conjunção dos atos de criação didática, formulação curricular e formação de professores-pesquisadores, é dele que o presente artigo se ocupa. Trata-se de Projeto financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), no contexto do Programa Observatório da Educação, em parceria com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação do Brasil (MEC). Valendo-se da base de dados do INEP, o Projeto visa articular pesquisa, ensino e extensão, para estimular a produção acadêmica, científica e profissional, com vistas à elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas participantes, bem como contribuir para a formação inicial e continuada de professores.

Considerando sua função física, empírica, conceitual e operatória, o Projeto prima pela diversidade de materiais e multiplicidade de bolsistas e pesquisadores. Desenvolve-se, simultaneamente, em quatro Núcleos sediados em quatro universidades: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS (sede); Universidade Federal de Pelotas/UFPel; Universidade Federal do Mato Grosso/UFMT; e Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE); e em quase duas dezenas de escolas públicas, distribuídas em três estados do Brasil. Também está articulado com

institutos e centros federais, escolas e secretarias de educação, movimentos sociais e civis, municipais e estaduais, outras universidades e órgãos públicos.

Realiza estudos e práticas de escrita e leitura para crianças, jovens e adultos, através da renovação dos processos de aquisição e utilização da linguagem, enfocando especialmente o que segue: conteúdos escolares e operações mentais; interpretação de leituras e raridades de escrituras; variações contínuas de temas; criação de imagens e processos de pensamento; formas de conteúdo e de expressão; sensibilidade para as artes e linguagens; habilidades e competências para formular problemas, em ciências humanas, sociais e exatas.

A denominação central *Escriteituras* se deve à condição de o Projeto lidar com escritas e leituras singulares, produzidas por um leitor, que transita entre o prazer de ler e o desejo de escrever, e vice-versa. Escriteitura que, portanto, é autoral, não podendo ser imitada nem funcionar como modelo ou método. Movimentada com leituras fertilizadoras e com escrituras agitadoras de ideias, advindas de várias áreas, trata-se de escriteituras avaliadas por sua capacidade de traduzir acontecimentos e produzir efeitos artísticos; transformar forças em novas maneiras de sentir e ser; engendrar diferentes práticas de educar e revolucionárias formas de existência. Os resultados dessas escriteituras são considerados textos que reivindicam posturas multivalentes de coautoria entre leitor e escritor, para se transformarem em exercícios de pensamento; e cuja concepção e prática supõem textos abertos às interferências do leitor, isto é, escrevíveis de múltiplos modos e traduzíveis para diferentes línguas.

O Projeto funciona, primordialmente, através do planejamento, organização e desenvolvimento das *Oficinas de Transcrição* (e de *AutOficinas*), que implicam o campo do vivido, em um tempo presente do acontecimento e atravessam a ortodoxia dos textos, reivindicando novas possibilidades de inscrever signos e de escriturar sentidos. Essas alterações de codificações e sistemas semióticos abrem passagem, também, para escritas formais, escolares e acadêmico-científicas; já que o Projeto usa como critério para um texto bem sucedido aquele que implica o exercício em dobra de práticas legitimadas e não-legitimadas de leitura e escritura. Para o coletivo de quase uma centena de participantes, os atos de ler e de escrever são tomados como criadores de novas subjetivações e de relevantes funções objetivas sociais, culturais, comunitárias, grupais e políticas (HEUSER, 2011).

Tributários da filosofia da diferença, teorias de tradução literária e poética, bem como de formulações didáticas e curriculares contemporâneas, os movimentos dessa Rede, formada pelos quatro Núcleos, compreendem modos plurais de intervenção, nas formas de ensinar e de aprender a ler e a escrever; modalidades de planejar, organizar e desenvolver as Oficinas; criação de espaços-tempos para encontros, pragmáticos e críticos, que passam pela escrita-e-leitura e configuram uma determinada epistemologia educacional.

Em zonas de indiscernibilidade dos cenários contemporâneos, a Rede de Núcleos segue devires e fluxos. Através de vivências sensíveis e relacionais, produz formas deformadas, figuras desfiguradas, paradoxos e não-sensos. Fazendo correr interesses e gostos pelos textos, arranca o figural e isola o material, tornando notáveis ideias já criadas. Desfazendo jogos de forças e efeitos sobrecodificados, produz sensações e ações práticas sobre autores. Liberando forças vitais dos participantes, trabalha para que potências informes reencontrem a própria virtualidade, por meio da desestratificação de camadas sedimentadas de saber, poder e subjetividade.

A ideia de Oficina não remete a um local para execução de concertos, ajustes ou retificações; mas indica um espaço e um tempo, no qual se exerce o ofício (como *teknê*) de escritura-e-leitura. Na articulação dos três planos de pensamento, filosófico, artístico e científico, os Núcleos optam por uma variada tipologia de Oficinas, dentre as quais citamos uma produzida em cada Núcleo, a saber: *Desconstruir o texto, viajar por suas múltiplas janelas; Tramas e usos do passeio urbano: por uma estética professoral; Cores, sabores e texturas. Fantasias do corpo em cena; Literatura potencial*. Não obstante essa pluralidade de áreas e diversidade de tematizações, o Projeto em Rede salvaguarda os seguintes elementos comuns das Oficinas: transdisciplinaridade e imersão na estrangeiridade dos textos; problematizações múltiplas acerca do lido e escrito; exercícios de correlações entre leitura, invenção, afectos e pensamento; cartografia dos processos históricos de individuação; procedimentos de in(ter)venção na leitura e na escritura; atos de criação da pedagogia, da didática, do currículo, da aula; e assim por diante (MONTEIRO, 2011).

## Didática e currículo da tradução transcriadora

A pesquisa do processo criador em educação leva o Projeto Escriteituras à conceitualização distintiva da didática e do currículo, por meio da tradução diferencial do pensamento artístico, científico e filosófico. Tradução, que compreende a tradição (considerada obra aberta), a qual apenas recebe este nome por resultar de escolhas e mediação, lembrança e escriteitura de signos, imagens e espaços. Desse modo, o Projeto trata o currículo e a didática como movimentos da prática do pensamento educacional, na direção tradutória de atos transcriadores, que implicam menos transportar ou transpor os sentidos de uma língua para outra e mais verter ou recriar discursos e culturas; dotando-os da consistência de romper com o estabelecido, ao empreender novos recomeços; e da capacidade de se apropriarem do antigo ou estrangeiro, ao entrecruzá-los com as línguas



curriculares e didáticas e fazer ressoar suas próprias vozes (CAMPOS, H., 1972; CAMPOS, A., 1986; VALÉRY, 2003; PIMENTA, 2011; CANDAU, 2012).

Esse currículo – nômade, vagamundo, do acontecimento – e essa didática – dramática, artista, do informe – não expressam qualquer teoria da cópia, mas produção da diferença no mesmo, por meio de operações que transferem algo do original para as línguas didática e curricular de chegada, expandindo a linguagem educacional. Didática e currículo que estão articulados a uma teoria criadora; e que, por isso, não são guiados por uma tradutologia ou ciência da tradução, mas por uma poética do traduzir. Poética experimental, que produz efeitos pedagógicos e epistêmicos, contrários ao cientificismo estruturalista, de vocação positivista; e que se operacionaliza como estratégia contra a manutenção dos dogmatismos, sendo inseparável de uma transformação das relações interculturais, propiciadora de encontros e de intercâmbios linguísticos. Enredadas em problemas filológicos, literários e poéticos, as traduções são feitas com textos, não exclusivamente com línguas, e levantam questões éticas e políticas acerca da subjetividade do tradutor e das relações entre identidade e alteridade (CAMPOS, H., 2006).

Para essa concepção e ação tradutórias, por meio da autoria ficcionalmente criadora, tanto o currículo como a didática funcionam como discursos culturais afirmativos, desde que conduzem determinadas interpretações e avaliações, não mais sendo conduzidos pelas existentes. Primeiramente, o currículo realiza traduções das matérias originais, advindas da Arte, da Ciência e da Filosofia; para então ser dramatizado, didaticamente, na cena atual da aula ou da Oficina, sua zona prática e proximal de criação em processo; e tudo novamente recomeçar. Nesses dois domínios – didática e currículo da tradução transcriadora –, residem a especificidade prazerosa e a potência criadora do trabalho dos participantes do Escriteituras. Por isso, a tradução percorre as Oficinas, como um dispositivo, cuja natureza é constituída pela transcrição de perceptos e afectos (fabulados pela Arte), de funções (produzidos pela Ciência) e de conceitos (criados pela Filosofia) (DELEUZE, GUATTARI, 1992). Com um currículo e uma didática da transformação, o Projeto aponta para a constituição do informe, num não-lugar e numa não-relação, por meio dos atos de ver, falar, interpretar e escrever; de pensar do lado de Fora; e, logo, daquilo que acontece quando alguém diz: *Tive uma ideia*, em didática e em currículo (OLIVEIRA, 2014).

Pela via da traduzibilidade curricular e didática, os textos e as séries culturais se transtextualizam e transculturam, no imbricamento dos dinamismos espaços-temporais dos participantes. Os circuitos e transcursos tradutórios do Escriteituras privilegiam elementos extraídos de obras já realizadas, que outros criaram, em outros tempos, espaços, línguas, como as suas efetivas condições de possibilidade, necessárias para a própria execução; e, ao mesmo tempo, como o

privilegiado campo de experimentação, necessário para as próprias criações, as quais atribuem uma sobrevida aos textos originais (CAMPOS, H., 2006).

Com esses elementos, os escreitores constituem um campo artístador de variações múltiplas e disjunções inclusivas, que compõe linhas de vida e devires reais, promove fugas ativas e desterritorializações afirmativas, atribuindo primado à fluidez criadora em detrimento das normas formais. Executam uma espécie de *autopoiese* da Ciência, da Arte e da Filosofia, em campos de comutabilidade e diferencialidades, que circunscrevem o funcionamento e os limites das suas traduções. Valorizando a multiplicidade, o Projeto mescla o que passou, o que nos afeta e os mundos possíveis por construir. Transpondo uma cultura na outra, mediante um *continuum* de transformações, suas traduções se baseiam na nomeação criadora; a tal ponto que chegam a diferenciar os mapas da cultura e da civilização, numa crítica-clínica do pensar, do escrever e ler, do educar e viver (CORAZZA, 2012).

## Um método perspectivista

As traduções artísticas, científicas e filosóficas, promovidas pelas Oficinas de Escrita, são guiadas pelo método da dramatização do informe (DELEUZE, 2006; VALÉRY, 2003), que dispõe a geografia contra a história, o mapa contra o decalque e o rizoma contra a arborescência (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Por não opor a unidade abstrata da teoria à multiplicidade concreta dos fatos, trata-se de um método que não é teórico, mas de teor ensaístico; e que, ao não desqualificar os elementos especulativos, para lhes contrapor o rigor de conhecimentos legitimados, tampouco é um método positivista.

Consiste, antes, em um método de criação perspectivista, que deriva de inflexões diferenciais e estabelece um ponto de vista, como lugar, foco ou posição. Essa atitude conforma uma radical liberdade, na constituição daquilo que o Projeto considera objetivo, por processar a escolha de um ponto original, escolhido pelos participantes, que são os seus artistas-sujeitos; isto é, aqueles que se instalam naquela variação de ponto de vista; sem que este ponto varie com cada participante, mas enquanto condição para que cada um deles apreenda algo.

Assim, as subjetividades participantes do Projeto articulam objetividades nas Oficinas; mesmo que a liberdade e a arbitrariedade, que as compõem, não deixem de conter regras objetivas e verificáveis. Diante da variedade dos pontos de vista das diversas áreas e campos do Projeto, aquele ponto de vista do método ocorre sobre uma variação; e esta não existe sem aquele ponto. O movimento de perspectivar é a vida mesma do Escrita, que possui

regras exclusivas, que o fazem abrir-se sobre outros pontos, na medida em que convergem ou se bifurcam como uma divergência afirmativa.

Para a metodologia do Projeto, a grande força é a do informe, para a qual, o ponto de vista dos participantes funciona como jurisprudência ou arte de julgar. Cada procedimento de tradução apresenta valor mais forte ou mais fraco, em função da abrangência multiforme e plural do seu campo tradutório; maior ou menor desconhecimento do próprio caráter ficcional; delimitação interspectivista, na relação com outras traduções feitas; possibilidade de fazer experimentações marginalizadas por traduções e perspectivas anteriores.

Na medida em que realizam traduções curriculares e didáticas, os procedimentos empregados pelos participantes instauram ideias, empirias, abstrações, imagens, vocabulários, recorrências, metáforas, polêmicas, esquemas de inteligibilidade, vozes, referentes enunciativos, condições de validade, regras de leitura, operadores textuais. Eternamente movente e maximamente diferenciado, o método do Projeto tem, não obstante, a responsabilidade de produzir efeitos de real, sejam científicos, artísticos ou filosóficos, no mundo da educação; de maneira a formar um palimpsesto, didático e curricular, que faz, ao mesmo tempo, combate crítico e traz prazer e gosto (DALAROSA, 2012).

## Dispersão e polissemia de matérias e de textos

A seleção e articulação das matérias das Oficinas exigem de cada participante que adote uma postura e o estado de manter-se à espreita daquilo que o põe a pensar; isto é, dos signos, das imagens e das problemáticas culturais, que são exteriores ao próprio pensamento (DELEUZE, 1988; HEUSER, 2010; MACHADO, 2010). Nessa direção, os participantes selecionam textos, cujas matérias têm força suficiente para mover uma (re)escrita e uma (re)leitura; além de afetarem a corporeidade de quem lê e escreve, espalhando-se por outros textos e gerando outras perspectivas.

Logo, os textos escolhidos e trabalhados são considerados abertos e dispersos, polissêmicos e difusos, experimentais e ambíguos, carregando galáxias de sentidos, tramas de códigos e processos fragmentários. Associando pesquisadores, obras e áreas, autores e tradutores, os textos mais interessantes são aqueles que são redigíveis (isto é, escrevíveis) e que estimulam os participantes a modulá-los, produzindo um jogo semi-arbitrário de interpretações e de avaliações. Por meio de suas traduções, eles passam do papel de consumidores passivos ao de produtores críticos de escreleituras, que podem abrir e criar o seu próprio texto (BARTHES, 2004).

Toda escritura e leitura, realizadas no espaço-tempo do Projeto, tendem a favorecer culturas do dissenso, reinventar significações, posições de indivíduos, comunidades e grupos; criar novas linhas de saberes, sentires e fazeres; realizar atos minoritários de ruptura e consonâncias; instalar-se em regiões desconhecidas de problemas; revelar aspectos ocultos dos seres e circuitos inéditos de pensamento; transformar momentos, lugares, incidentes e circunstâncias em móveis fecundos de experimentações.

Essa espécie de criacionismo do Projeto é tecida em regime de intertextualidade e movimentada por procedimentos crítico-genealógicos e exploratório-experimentais; os quais partem de clichês (formas, sentidos, interpretações, identidades) e buscam identificar a imagem correspondente do pensamento, em seus pressupostos de *doxa* e senso comum, para borrá-los, por meio de traços pré-individuais, involuntários, contingentes, não-representativos, não-ilustrativos, não-figurativos e não-narrativos, que funcionam como força motriz de novos estilos no modo de ler e de escrever (RODRIGUES, 2013).

## Modificações nos modos de vida professoral

Se se produzem novos estilos no modo de ler e escrever, com o Projeto Escrileituras novos modos de ser professor também são criados. Tanto os dezoito (18) professores de Educação Básica que participam enquanto bolsistas do Projeto para atuarem como professores-pesquisadores, criadores e promotores de Oficinas de Escrileituras, tanto quanto as centenas de professores que participaram, nos diferentes Núcleos do Escrileituras, das atividades de formação continuada, sofreram modificações. Considerando tanto uns quanto outros, verifica-se que uma das principais finalidades do Projeto se cumpriu com expressivo êxito; trata-se do objetivo de expandir o conceito de texto para além das noções de registro e prazer, que permita uma possibilidade ao inusitado, à raridade e ao desejo de ler e de escrever, ultrapassando assim as escolhas definidas por territórios identitários.

Inicialmente este objetivo estava voltado, principalmente, aos estudantes das escolas que aderiram ao Projeto, mas, no decorrer dos trabalhos, na medida em que os professores bolsistas se apropriaram do pensamento da filosofia da diferença, teorias da tradução poética e literária, que orientam o Projeto e que estabeleceram uma nova relação com o ler e o escrever, tal objetivo foi alcançado igualmente e de modo expressivo com eles, assim como afirma uma professora de matemática: “Participar do Projeto tem uma importância enorme para mim, é um fazer sem se entender, pois ainda sinto que sei pouco do que deveria e que, ao mesmo tempo, é muito se analisar o quanto sabia quando o Escrileituras começou; sei que esses estudos sobre

as Filosofias da diferença fazem parte do que hoje sou”, e finaliza com as palavras de Clarice Lispector que antropofagiou e fez suas: “estou me sentindo como se já tivesse alcançado secretamente o que eu queria e continuasse a não saber o que eu alcancei”.

Os professores participantes do Projeto ultrapassaram a identidade de *ser professor de escola*, aquele que só repassa os conteúdos produzidos na universidade e inventaram, para si, a partir de suas experiências singulares com as matérias de escrita e de leitura do Escriteituras, uma docência-pesquisadora (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004). Sobre essa passagem de *professor de escola* a *professor pesquisador*, uma professora de Filosofia problematiza:

Com relação à pesquisa, infelizmente a estrutura educacional é pensada como desvinculada dela. O professor é visto e tratado apenas como aquele que executa as aulas. Não há, por parte do sistema, uma preocupação com a formação, com o tempo para estudo e preparo das aulas. A escola não pensa a pesquisa, ela só funciona com práticas repetitivas, trata as teorias como sendo algo já pronto que deve ser sempre repetido, como se isso já estivesse sempre dado, pressuposto, sem a necessidade de revisão, de construção, de novidades, de criação. Por isso, antes de ser bolsista do Escriteituras, muitas vezes, me entristecia, pelo fato de não conseguir mais estudar, ler e escrever. Sentia-me como uma cuidadora das crianças e, muitas vezes, me perguntava como poderia fazer diferença em uma estrutura tão fechada e repetitiva. [...] Mas algo mudou. Quando preparo e trabalho as aulas, imagino que estou preparando e depois inserida em uma cena de teatro. Penso a aula e tento encontrar nela formas de escapar, de fazer os alunos escaparem. Divirto-me tentando tornar nossos momentos, os benditos 50 minutos, mais alegres e livres, por mais que ainda tenhamos que reproduzir. De certa forma, me alegro em saber que não estou ‘capturada’ de todo. O Escriteituras me permite e me serve de instrumento para pensar a minha prática, com ele aprendi a olhar as fendas, aquilo que escapa, que ocorre e não estava previsto, o que torna a aula alegre e potente. Penso, pesquiso e, na medida do possível, estou escrevendo sobre o que se passa em minhas aulas, o porquê delas não me satisfazerem e o que é preciso para que sejam melhores, mais potentes, e, para que possam fazer sentido aos alunos.

O auxílio financeiro, sem sombra de dúvidas, foi um fator imprescindível para que o grupo de professores se tornasse coeso e se comprometesse a assumir os desafios lançados por uma proposta aberta que exige a realização do tripé universitário de ensino, pesquisa e extensão com uma postura ao

mesmo tempo crítica e criativa. A bolsa de estudos, dentro de seus limites, deu dignidade ao trabalho docente que vai além do *dar aulas*. É o que testemunham dois outros professores:

Com bolsa-auxílio pude adquirir obras e periódicos para leituras, participar de eventos me aproximando de outras pesquisas e pessoas, dando-me muito mais subsídios e qualificação para desenvolver um trabalho ainda melhor na minha escola, superando, ou amenizando as fragilidades que ela apresenta

A bolsa de estudos é um diferencial para nós professores: possibilita a compra de livros e custeio das necessidades práticas voltadas à pesquisa, permitindo uma dedicação com maior exclusividade, aliviando as preocupações diárias de custeio da vida.

As condições materiais proporcionadas pelo Projeto, ainda que estejam abaixo das reais necessidades demandadas pelas produções criadas em meio ao *Escreleituras*, possibilitaram a realização de atividades que, antes, eram da ordem do sonho para alguns professores, como viajar para o exterior e seguir os estudos em nível de doutorado. É o que narra, com emoção, uma professora das séries iniciais, hoje Pedagoga, graduada e mestre em Letras:

Voltar a estudar por meio do projeto de pesquisa *Escreleituras*, com bolsa, foi inicialmente inacreditável! A começar pelo estudo e compreensão de conceitos de Oficina, *Escreleituras*, Transcrição, até a possibilidade de inscrever-me em eventos diversos, dentro e fora do país [...]. Escrever muitos textos no decorrer de um ano, dois, três, quatro, tem sido uma expectativa constante! Conhecer outros países, na atualidade pode ser considerado uma banalidade. Para mim, que, por minha origem, tenho sido movida a desafios grandes demais para serem compreendidos, por vezes, até por mim mesma, tem sido motivo de surpresa, orgulho e Vida! Para apresentar trabalhos nascidos das vivências com Oficinas de transcrição, então... Tem sido uma realização de coisas que talvez, e muito provavelmente, não teriam sido possíveis de outro modo. Conviver com o rigor da escrita, da leitura e aprender a morrer muitas e inusitadas vezes, tem sido um exercício de grandioso crescimento.

Pode-se afirmar que cada experiência de formação docente seguiu um processo de diferenciação interna que animou essa professora, expressando um modo de existência. Com tal concepção de experiência, focaliza-se aquilo que se oferece em uma experimentação de pesquisa como campo de construção, não apenas dos saberes daí advindos, mas incluídos dos processos de subjetivação, de uma subjetividade que aspira à imanência com o mundo. Isto porque, nas experiências feitas, foram ensaiadas novas relações entre os seres, construídas novas composições; uma geografia do pensamento inédita, fazendo do “[...] pensamento um plano de composição onde os acontecimentos se tecem e destecem” (TADEU; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 68).

Essa imanência com o mundo é trágica! Implica em afirmar as belezas e os horrores da existência, assim como viver as dores e os prazeres de uma docência-pesquisadora, como relata uma professora de Artes:

Minha situação de professora-pesquisadora, a partir da inserção no Projeto Escriteuras, me provocou constatações um tanto quanto dolorosas, no decorrer deste processo, pois, ao mesmo tempo em que pude perceber o quanto desconhecia de minha área e das outras e, então, tomar consciência de minhas limitações, também percebi o quanto nos omitimos quando não assumimos a postura de pesquisadores, pois deixamos de ser sujeitos de nossas ações. Assumir a postura de professor-pesquisador-criador nos dá autonomia, porém nos coloca em choque com muitos padrões e ‘pré-conceitos’ com o próprio sistema, o currículo, a metodologia. Tem seu lado positivo, acarreta movimentos e necessidades, nos torna mais preocupados com a dinâmica de sala de aula, com a efetivação da aprendizagem, com a busca de mais olhares sobre um mesmo texto/conteúdo. As possibilidades de criação fomentadas na provocação de produção de nossas oficinas, a partir dos conceitos de signo e as possibilidades de encontros e afetação, me impulsionaram a novas pesquisas, a momentos de extrema importância no conduzir de meu planejamento e de minhas aulas posteriormente.

A atenção às transformações nos modos de vida professoral, acionadas pelo exercício do pensamento produzido no âmbito do Projeto, vem indicando efervescência na produção de referências para a educação, tanto conceitual como nos modos de fazer, ou como se costuma diferir, na relação estabelecida entre teoria e prática. Os estudos realizados no Projeto, especialmente a obra *O que é a filosofia?*

(DELEUZE; GUATTARI, 1992), afirmam a heterogênese do pensamento posto em movimento pelo entrelaçamento, sem síntese nem identificação, das três filhas do caos, as caóides Filosofia, Arte e Ciência. Heterogênese posta em ato nas leituras e escrituras que impulsionam a criação de Oficinas. Essas leituras e escrituras produzidas em diferentes linguagens consideram que o entrelaçamento das três caóides oferece movimentos à educação, especificamente ao currículo, ferramentas para problematizar e operar sobre o terreno pantanoso da complexa situação dos processos de formação docente nos quais se vem trilhando. Nessa direção, as pesquisas em meio às diferentes formas de pensamento - o científico, o filosófico e o artístico -, tornam-se potentes para tirar a escola de seu próprio conflito de identidade pelo qual tem passado, pois a pesquisa dá a oportunidade de conhecer efetivamente as necessidades daquele local.

Além dos professores bolsistas, o Projeto também contribuiu para transformações nos modos de ser daqueles professores que participaram de Oficinas nos diferentes Núcleos. Nessa direção, afirma a professora de Educação Física:

Na primeira Oficina<sup>5</sup>, o nosso grupo não estava preparado para aquela atividade, porque trabalhar com Filosofia é difícil, a gente trabalhar com Filosofia... Assim... É engraçado. Primeiro porque de alguma forma mexeu comigo, daí eu comecei a anotar e anotar [...] Então, me produziu um sentimento, me provocou

A filosofia da diferença e as práticas estéticas atuais reunidas têm mostrado uma expressiva capacidade de contribuição para problematizar os processos de subjetivação docente, mediante as transformações sociais. As discussões conceituais e os modos de fazer que esses campos põem em jogo, atualmente, têm muito a auxiliar nos estudos sobre como alguém se torna professor, com vistas a superar o entendimento do campo da arte como disciplina, abordando-o como potência de criação e a superar a identificação do campo filosófico com discursos herméticos de especialistas, para aprender com suas formas de problematizar a realidade e produzir diferença.

Não há maiores dúvidas de que as Oficinas favorecem outras maneiras de

---

5 Na oficina referida estiveram implicados estudos de textos de Deleuze, Guattari, Derrida e Nietzsche, intercalados com textos literários, obras de arte e projeções de vídeos. Foram utilizados fragmentos das obras literárias e poéticas de Samuel Beckett, Clarice Lispector, Manoel de Barros e Arnaldo Antunes; visita às páginas virtuais de artistas na internet, vídeos e imagens artísticas de práticas contemporâneas, tendo como destaque o trabalho de Eduardo Kac, Orlan e Lúgia Clark, bem como projeção, em DVD, da cinematografia de Agnès Varda.



pensar, melhor dizendo, pensar-se. Algo que destitui as habilidades que um professor deve atingir, previamente definidas como uma identidade a ser alcançada, possibilitando a construção de critérios de existência para uma vida que também é docente, mas não somente docente, tal qual aponta o professor de História:

As Oficinas foram interessantes porque me ajudaram a voltar pra mim mesmo [...] Eu estou em um processo de reconstrução pessoal e profissional. Eu sinto a necessidade de encontrar novas narrativas atento a mim mesmo. Eu hoje estou procurando outra narrativa, além da historiográfica, para tentar me referenciar, para tentar auto-referenciar, novamente.

Considerando que “[...] a vida deve ser traduzida, como processo de criação” (VILLANI, 1999, p. 71), com esses elementos originais constitui um campo de variações múltiplas e disjunções inclusivas, que compõe linhas de vida e devires reais, promovendo fugas ativas e desterritorializações afirmativas de uma vida potente: “[...] eu posso me expor, eu posso brincar, eu posso cantar, eu sou desengonçada. Certo! Eu posso ser mais autêntica [...]”, garante uma professora sobre aquilo que lhe passou durante a Oficina que possuiu caráter lúdico de ativação de um estado criancieiro na vida cotidiana.

## Um currículo e uma didática que podem (re)diagramatizar o mapa do mundo

As traduções da diferença, feitas pelo Escriteituras, ampliam os repertórios curriculares e didáticos, ao reler e reescrever, transladar e reexperimentar os acervos artísticos, filosóficos e científicos, ou aqueles que foram marginalizados ou falsificados; os quais, graças a ela, seguem vivos e ativos, em seus veios de criação. Consistem em momentos chave na continuidade e descontinuidade da vida das obras e dos autores, das estruturas e dos movimentos do mundo.

É assim que o Projeto leva a estabelecer um tipo autoral de vice-dicção, com lances inventivos, que não deixa os textos e discursos assumirem um aparato estático e definitivo; mas os obriga a permanecer em movimento labiríntico, carreando novos problemas didáticos e enunciações curriculares. Transcriando a escritura e a leitura, o Projeto Escriteituras faz a diferença do pensar e do viver; fornece um roteiro fabulador de como educar, sob o signo da invenção; e (re)diagramatiza o mapa do mundo, por meio da alegria de ler e da liberdade vital de escrever.

## Referências

- BARTHES, Roland. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BECKETT, S. **Malone morre**. São Paulo: Códex, 2004.
- CAMPOS, Augusto de. **O anticrítico**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- CAMPOS, H. de. **Metalinguagem & outras metas**. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- \_\_\_\_\_. **A arte no horizonte do provável**. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, p. 235-250, 2012.
- CORAZZA, S. M. Didaticário de criação: aula cheia. In: **Caderno de Notas 3**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Coleção Escriteiras. v. 3).
- \_\_\_\_\_. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.
- CORAZZA, S.; HEUSER, E.; MONTEIRO, S.; RODRIGUES, C. No Observatório da Educação: Escriteiras. In: **Caderno de Notas 7**. Ética e filosofia política em meio à diferença: escriteiras. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014. (no prelo).
- DALAROSA, P. C. Pedagogia da tradução: entre bio-oficinas de filosofia. In: **Caderno de Notas 4**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (Coleção Escriteiras, v. 4)
- DELEUZE, G. **A ilha deserta**: e outros textos. São Paulo: Iluminuras, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. v.1
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **O que é a Filosofia?** São Paulo: Ed. 34, 1992.
- \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **O anti-Édipo**. Capitalismo e esquizofrenia I. Tradução de Joana Moraes Varela e Manuel Maria Castilho. Lisboa: Assírio & Alvim, 2004. Título original: L'anti-Oedipe. Capitalisme et schizophrénie. Paris: Les éditions de minuit, 1972.
- HEUSER, E. M. D. **Pensar em Deleuze**: violência e empirismo no ensino de filosofia. Ijuí: UNIJUÍ, 2010.
- \_\_\_\_\_. (Org.). Projeto, notas & ressonâncias. In: **Caderno de Notas 1**. Cuiabá: EdUFMT, 2011. (Coleção Escriteiras, v. 1).

MACHADO, Roberto. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

MONTEIRO, S. B. (Org.). Rastros de escriteiras. In: **Caderno de Notas 2: Anais do I Colóquio Nacional Pensamento da Diferença: escriteiras em meio à vida**. Canela: UFRGS, 2011. (Coleção Escriteiras, v. 2).

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização da aula: o que é a Pedagogia, a didática, o currículo?** Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, UFRS, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Carla Gonçalves (Org.). Oficinas de escriteiras: arte, educação, filosofia. In: **Caderno de Notas 5**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2013. (Coleção Escriteiras, v. 5).

TADEU, T.; CORAZZA, S.; ZORDAN, P. **Linhas de Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

VALÉRY, Paul. **Degas, dança, desenho**. Tradução de Christina Murachco e Célia Euvaldo. São Paulo: Cosak & Naify, 2003.

VILLANI, A. **La guêpe et l'orchidée: essai sur Gilles Deleuze**. Paris: Belin, 1999.

Recebimento em: 26/02/2015.

Aceite: 10/03/2015.



# Lectura transductiva y educación entre Bildung, Instrucción y Gestaltung. Una reflexión latinoamericana

Transductive reading and education over  
Bildung, Instruction and Gestaltung.  
A LatinAmerican reflection

Gonzalo S. AGUIRRE<sup>1</sup>

## Resumen

Este trabajo pretende dar cuenta una *lectura transductiva*, basándose en un diagnóstico genealógico de la transmisión de conocimiento en Occidente, con énfasis en la posición latinoamericana. Se basa en las nociones foucaultianas de “orden del discurso” y de *Polizeiwissenschaft* (Ciencia de las políticas públicas), y se articula con nociones de “Geofilosofía” de Deleuze y Guattari. Se rastrearán dos caminos: el concepto como individuo, y el concepto como individuación (Simondon). Del primero surgen la Instrucción racional francesa, la *Bildung* (formación) romántica alemana, y la *Gestaltung* (diseño). De la segunda derivamos la chance de una educación y una lectura transductivas.

**Palabras-clave:** Lectura. Transducción. Individuación. Simondon. Instrucción. *Bildung*. Performatividad.

## Abstract

The aim of this work is to show a *transductive reading*, based on a diagnosis of the knowledge transmission in Occident, specially in Latinamerica. It's based on foucaultian ideas suchas “order of discours” and *Polizeiwissenschaft* (“science of public policies”) which are exposed starting from of the “geophilosophical” ideas in Deleuze and Guattari. Two paths are possible: the concept as *individuo*, and the concept as individuation (Simondon). The first path allows racional french Instruction, romatic german *Bildung* (education), and *Gestaltung* (design). The second one would allow us to think a transductive reading and education.

**Keyword:** Reading. Transduction. Individuation. Simondon. Instruction. *Bildung*. Performativity.

---

1 Doctor en Filosofía y Estética (Universidad de Barcelona).Vínculo institucional: Universidad de Buenos Aires (profesor de Teoría del Estado y Pedagogía Universitaria). Endereço profissional: Instituto de Investigación Ambrosio Gioja, Facultad de Derecho (UBA), Av. Figueroa Alcorta 2263, (1425) Bs. As. Tel.: 0054 -11- 48990373. Email: <zonawong@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 333-349	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

“Te dedico mi novela, Lector Salteado; me agradecerás una sensación nueva: el leer seguido. Al contrario, el lector seguido tendrá la sensación de una nueva manera de saltar: la de seguir al autor que salta.”  
(MACEDONIO FERNÁNDEZ, *Museo de la Novela de la Eterna*, 1975)

## Introducción

Este trabajo pretende ubicar geofilosóficamente la chance de una lectura llamada transductiva, basándose para ello en un diagnóstico genealógico-arqueológico sobre los avatares de la transmisión educativa de conocimiento en el Occidente moderno, con especial énfasis en la posición latinoamericana en tales avatares. Este diagnóstico resulta ser de raigambre foucaulteana en lo que atañe a su definición de “orden del discurso” y de *Polizeiwissenschaft* (Ciencia de las políticas públicas), y se articula en algunas consideraciones de Gilles Deleuze y Félix Guattari en el capítulo “Geofilosofía” del libro *¿Qué es la filosofía?*<sup>2</sup> Una vez establecido este campo general geofilosófico, se rastrearán dos vertientes expresivas mínimas: la del concepto en tanto individuo, y la del concepto en tanto individuación (“conceptismo”). De la primera, surgirán las ramas de la Instrucción racional francesa, la *Bildung* (formación histórica) romántica alemana, y la *Gestaltung* (diseño) que, surgida en la República de Weimar con la Escuela Bauhaus, estará llamada a convertirse en el hilo conductor del modo de conocimiento contemporáneo conocido como *Big Science*. El vector definitorio de esta última ya no es más la utilidad racional o romántica, sino la performatividad sistémica: (in)formación permanente. Así, si bien dejaremos de lado la ramificación inglesa del concepto-individuo, la misma quedará implicada en el nuevo orden discursivo performativo cuyo epicentro se encuentra en los Estados Unidos de América. De la segunda vertiente, más allá de los casos de España e Italia, nos centraremos en la ramificación americana, con atención especial en Latinoamérica, en su condición de heredera del conceptismo barroco de la Contrarreforma española<sup>3</sup>.

2 Foucault, Michel, *El orden del discurso*, Barcelona: Tusquets, 2008; y “Omnes et singulatim. Para una crítica de la razón política” en *¿Qué es la Ilustración?*, Las Ediciones de la Piqueta, Madrid, 1996. Finalmente Deleuze, Gilles y Guattari, Félix, *¿Qué es la filosofía?*, Anagrama, 1995.

3 “Nuestra apreciación del barroco americano estará destinada a precisar: primero, hay una tensión en el barroco; segundo, un plutonismo, fuego originario que rompe los fragmentos y los unifica; tercero, no es un estilo degenerescente, sino plenario, que en España y en la América española representa adquisiciones de lenguaje, tal vez únicas en el mundo, muebles para la vivienda, formas de vida y de curiosidad, misticismo que se ciñe a nuevos módulos para la plegaria, maneras del saborear y del tratamiento de los manjares, que exhalan un vivir completo, refinado y misterioso, teocrático y ensimismado, errante en la forma y arraigadísimo en sus esencias.” (LEZAMA LIMA, JOSÉ. “La curiosidad barroca”, en *Ensayos barrocos. Imagen y figuras en América Latina*, Colihue, Buenos Aires, 2014, p. 228-9).

Ahora bien, es esta segunda vertiente la que convoca nociones de la obra de Gilbert Simondon como “individuación” y “transductividad”. Las mismas permitirán articular un diagnóstico específico tanto para el modo de conocimiento y de transmisión en Latinoamérica, como para las expresiones excedentes de los modos centrales de conocer y transmitir. Se trataría de asumir que cierto éxito que, por estas latitudes, gozan algunas obras filosóficas y literarias que en Francia o Alemania resultarían más bien marginales, se debe a una suerte de afinidad electiva, a una cierta resonancia interna que conecta esas escrituras con una lectura transductiva que se daría naturalmente en el contexto de nuestras formaciones estatales no del todo individualizadas o estabilizadas.

Entendemos por transducción una operación física, biológica, mental, social, par la cual una actividad se propaga progresivamente en el interior de un dominio, fundando esta propagación sobre una estructuración del dominio operada aquí y allá: cada región de estructura constituida sirve de principio de constitución a la región siguiente, de modo que una modificación se extiende así progresivamente al mismo tiempo que dicha operacion estructurante. (SIMONDON, 2009, p. 38)<sup>4</sup>.

Finalmente, entendemos que una noción como “lectura transductiva” no sólo permite dar cuenta de la singularidad del modo de conocimiento latinoamericano y del excedente europeo, así como de su transmisión, sino también del cariz propio de la labor pedagógica que, en países como Brasil o Argentina, no tiene una conexión completa con los circuitos estatales o empresariales de transmisión de poder, sino que es infiltrada por modos locales de transmisión que le brindan una oportunidad de pensarse a sí misma, más allá de la tarea funcional que le correspondería. Y esto es así porque tampoco los circuitos oficiales de transmisión de poder dejan de estar superpuestos con redes de todo tipo que, tanto le impiden una individualización total, como le generan una capacidad de “resonancia interna” que los deja en un estado que suele catalogarse, desde la perspectiva del orden del discurso, como “inestable”, pero que tal vez convenga postular como “metaestable”.

---

4 SIMONDON, Gilbert. **La individuación a la luz de las nociones de forma e información**. Buenos Aires: Cactus/La Cebra, 2009. p. 38.

Tampoco toda la actividad del viviente está, como la del individuo físico, concentrada en su límite; existe en él un régimen más completo de resonancia interna que exige comunicación permanente, y que mantiene una metaestabilidad que es condición de vida. (SIMONDON, 2009, p. 38). p. 30).

## 1. Ciencia de las políticas públicas y concepto como individuo

La *Polizeiwissenschaft* (Ciencia de la Administración) constituye según Foucault el modo de conocimiento cuyo predominio se impone al final de la época clásica, y constituye la columna vertebral de la *episteme* moderna. Se trata, sumariamente, de un tipo de conocimiento cuya referencia es la generación de una utilidad entendida como política pública (*policy* en inglés), esto es como mecanismo de comunicación, de puesta en común, de las conductas de los hombres alcanzados por ellas<sup>5</sup>. En definitiva, se trata de un nuevo modo de gobierno tecno-estatal cuyo sistema nervioso es la *burocracia* (el gobierno de las oficinas públicas) articulada según formas jurídicas pre-existentes reformulados. Así, la noción de prueba se irá imbricando en el dispositivo de validación de los conocimientos policiales, hasta dar lugar a una noción de verdad examinable y comprobable según un método de raíz newtoniano-cartesiana.

En este conexto, la aplicación de esa lógica policial sobre las lenguas, asumidas como conducta de transmisión entre individuos distinguibles clara y distintamente, esto es entre hombres considerados como personas jurídico-políticas indivisibles, dará lugar a los idiomas nacionales también individuales (indivisibles y pasibles de constantes mejoras o políticas públicas) con sus correspondiente Gramática y Sintaxis General de base. Es sobre estas lenguas homogeneizadas como idiomas nacionales que habrá de constituirse un (y una) orden<sup>6</sup> del discurso racional y transnacional, occidental, según el cual comparar y medir la verdad o pertinencia de los conocimientos tendientes a políticas públicas<sup>7</sup>. Como puede apreciarse, estamos aquí ante el germen de un

- 
- 5 “En tanto forma de intervención racional que ejerce el poder político sobre los hombres, el rol de la policía es darles un pequeño suplemento de vida; y al hacerlo, darle al Estado un poco más de fuerza. Lo cual se efectúa mediante el control de la ‘comunicación’, es decir, de las actividades comunes de los individuos (trabajo, producción, intercambio, comodidades).” (FOUCAULT, “Omnes et singulatum”, op. cit., p. 56)
- 6 En lengua castellana existe el juego entre, por ejemplo, EL orden del mundo y LA orden de los benedictinos.
- 7 “... en toda sociedad la producción del discurso está a la vez controlada, seleccionada y redistribuida por cierto número de procedimientos que tienen por función conjurar sus poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad.” (FOUCAULT, *El orden del discurso*, op.cit., p. 14).



nuevo modo de producir mundo conocido luego como modo de producción capitalista, cuya unidad mínima de conocimiento (siempre discursiva) habrá de ser la proposición. Esta, a su vez, será portadora de lo que conocemos como “concepto”. Este, al igual que el discurso y las personas y todo lo cognoscible, es un individuo, un indivisible, un soporte de predicaciones pasibles de transformarse en políticas públicas nacionales ya sean médicas, agrarias, climáticas, ortográficas, educativas, etc.<sup>8</sup>... El problema de estos conceptos individualizados radica, según Deleuze y Guattari, en que no tienen plano de inmanencia donde expresarse<sup>9</sup>. Diríase que no tienen mundo, que no tienen un lugar propio de expresión, separado como está el conocimiento policial de todo “mundo nouménico”, esto es de toda sensibilidad no reducible a los parámetros espacio-temporales de cálculo y utilidad. Así, este concepto precisa un hábitat, un campo de realización que habrán de ser los Estados-Nación, con su territorio, su población y su estructura burocrática que las mismas políticas públicas de gobierno habrán de ir generando hasta dar lugar a una suerte de mundo discursivo o retórico sustituto<sup>10</sup> de todo “mundo verdadero”. Y es que, como ha señalado Nietzsche en “Cómo el mundo verdadero se ha convertido en una fábula”<sup>11</sup>, eliminado el mundo nouménico kantiano por inútil, no resulta el triunfo del mundo aparente: este no puede existir sin aquel. ¿Qué mundo ha quedado?, se pregunta entonces Nietzsche. Y responderá: el mundo paródico, sin fondo, sin símbolo ni analogía, el mundo de la ciencia y el progreso, el mundo digital. Una suerte de mundo artificial en el que crece el concepto y todos los demás individuos. Sólo ellos son objetivables, pasibles de un proceso de objetivación y observación metódico-racional en aras del conocimiento. Es en este sentido que el mundo es cognoscible: no se conoce más mundo que el fenoménico, que el que se crea desde y para el

---

8 “La desterritorialización absoluta no se efectúa sin una reterritorialización. La filosofía se reterritorializa en el concepto. El concepto no es objeto, sino territorio. No tiene Objeto, sino un territorio.” “Efectivamente, no sólo el filósofo tiene una nación, en tanto que hombre, sino que la filosofía se reterritorializa en el Estado nacional y en el espíritu del pueblo...” (DELEUZE; GUATTARI, op. cit., p. 102 y 104).

9 “... nosotros tenemos conceptos, creemos tenerlos, tras tantos siglos de pensamiento occidental, pero no sabemos muy bien dónde ponerlos, porque carecemos de auténtico plano, debido a lo distraídos que estamos por la trascendencia cristiana.” (idem, p. 103).

10 Una suerte de *orden de la imagen retórica*, el cual ya estaría descrito en sus aspectos fundamentales por Foucault en *Las palabras y las cosas*. Ese orden, a su vez, se enfrentaría a y dependería de, como se verá más adelante, lo que Lezama Lima llamaba “el reino de la imagen”.

11 Ver Nietzsche, Friedrich, *El crepúsculo de los ídolos* (ediciones varias).

conocimiento. Pero el mundo tiene un sentido otro, es *deutbar*<sup>12</sup>, sólo más allá de esa resolución o contrato retórico individual. Hete aquí la oportunidad para otra ciencia, una ciencia alegre (*Fröhlichewissenschaft*) para un mundo perspectivístico que late agazapado a la espera de su pueblo<sup>13</sup>, de sus iniciados, aquellos lectores quizás transductivos a los cuales Baudelaire invocaba como sus semejantes, como sus hermanos<sup>14</sup>.

## 2. Tres medios asociados para la crianza del concepto

Basados en el diagnóstico que el propio Nietzsche realizara sobre la cultura alemana<sup>15</sup>, postularemos tres modos de expresión estatal del conocimiento conceptual policial. En efecto, Nietzsche se desembaraza a través del caso Wagner de la polémica alemana entre *Kultur* y *Technik*. Esta última, asociada a la Ilustración y la Instrucción racional francesa, es despreciada por el movimiento romántico por carecer de una auténtica *Heimat* (terruño) o, para mantener los términos deleuzeanos, un plano de inmanencia propio. Así, la Cultura alemana se orienta hacia la Antigua Grecia en busca de sostén e inspiración nacional. Nace la necesidad de una mitología propia y una sensación constante de extravío. El “caso Wagner” sería el punto de resolución de Nietzsche con esta polémica. Habiendo diagnosticado, en *El nacimiento de la tragedia*<sup>16</sup>, a la Ciencia (filológica alemana) como enfermedad, y en su segunda intempestiva a la *Bildung* como generadora

12 “En la medida en que la palabra ‘conocimiento’ tiene sentido, el mundo es cognoscible: pero es *interpretable* [*deutbar*] de otro modo, no tiene un sentido detrás de sí, sino innumerables sentidos, ‘perspectivismo’.” Y agrega para evitar cualquier malentendido subjetivista: “Son nuestras necesidades las que interpretan el mundo”. (Nietzsche, Friedrich, *Fragmentos póstumos IV*, Tecnos, Madrid, 2008, final 1886, primavera 1887, § 7[60]) Para más detalles al respecto ver Aguirre, Gonzalo, “Perspektivismus y caso Wagner: planteo de la pregunta nietzscheana ‘¿qué mundo ha quedado?’”, en *Ese Nietzsche* (AAVV), Galería Fedro Ediciones, Salta, Argentina, 2014.

13 “La salud como literatura, como escritura, consiste en inventar un pueblo que falta.” “La literatura es delirio, pero el delirio no es asunto del padre-madre: no hay delirio que no pase por los pueblos, las razas y las tribus, y que no asedie a la historia universal.” (Deleuze, “La literatura y la vida” en *Crítica y clínica*, Anagrama, Barcelona, 1997, p. 15).

14 Ver “Al lector”, poema introductorio de Baudelaire a *Las flores del mal*.

15 Ver Nietzsche, *Sobre la utilidad y el perjuicio de la Historia para la vida* y *El caso Wagner*. En este sentido puede consultarse también Campioni, Giuliano, *Nietzsche y el espíritu latino*, Cuenco de Plata, Buenos Aires, 2004.

16 Ver especialmente el “Ensayo de autocrítica” de 1884. Ver también Morey, Miguel “Sobre le pensamiento trágico. Una lectura del epígrafe XV de *El nacimiento de la tragedia*”, en *Ese Nietzsche*, ibidem.

de “enciclopedias ambulantes” consumidoras de “indigestas piedras de saber”<sup>17</sup>, Nietzsche se orienta hacia el racionalismo francés y hacia Bizet. Se podría decir que lo hace sólo como reacción ante el talante alemán, pero también existe una razón positiva más profunda. Como bien señala Rodrigo Benvenuto<sup>18</sup>, existe en Francia, en París, un caldo de cultivo urbano para formas de vida y discursivas que atrae sobremedera a Nietzsche, en tanto cierto *decadentismo* imperante anuncia, si no una alternativa, al menos sí la ruina tanto de la Instrucción como de la *Bildung*.

## 2.1 La Instrucción

Esquemáticamente indicaremos que su dispositivo de lecto-escritura racional y deductiva responde a un orden del discurso formal y general con arreglo a la obtención de fines técnicos racionales. Dentro de este esquema la Instrucción prepara a las personas individuales para cumplir con tareas específicas dentro de la red comunicativa técnica de calibre fabril. A su vez, la Instrucción se expresa en una literatura periodística cuyo santo y seña es el folletín policial y la ópera nacional. Sin embargo, por baja tendencial de la tasa de ganancia<sup>19</sup>, podemos asumir un excedente creciente que el modo de producción discursivo no alcanza a procesar. Este se expresará a través del ensayo y de la Lírica. Y no habrá de extrañar que su más alto exponente, Charles Baudelaire, sea a la vez quien mejor supo diagnosticar, como si de un Foucault de su tiempo se tratase, la situación del conocimiento y la vida en Francia o, como dirá Walter Benjamin, en “París, capital del siglo XIX”.

---

17 Por el entrecocar de esas piedras en su panza “... se pone de manifiesto el rasgo más característico de este ser humano moderno: el singular contraste entre un interior al que no corresponde ningún exterior y un exterior al que no corresponde ningún interior, contraste que los pueblos antiguos no conocieron.” “Nuestra formación moderna no es un cosa viva precisamente porque no se la concibe sin este contraste, lo que equivale a decir que no es una formación de verdad, sino tan sólo una especie de *saber en torno a la formación...*” (NIETZSCHE, “De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida” en *Antología*, Península, Barcelona, 2003, p. 112, subrayado mío).

18 “F. Nietzsche: entre la literatura decadentista y la psicología francesa de fin de siglo XIX”, en *Ese Nietzsche*, ibidem.

19 Noción de Marx que retoma Deleuze a la luz de las relaciones diferenciales en la clase VI de las compiladas en el volumen *Derrames*, Cactus, Buenos Aires, 2005: “... el capitalismo no cesa de contrariar su tendencia, de rechazar su límite bajo una forma que yo propondría como idéntica a la ley marxista de la baja de la plusvalía: tiende hacia un límite que no cesa de desplazar” (p. 103).

## 2.2 La *Bildung*

En este caso estaríamos, siempre esquemáticamente, ante una lecto-escritura *inductiva*, con arreglo tanto a fines prácticos como históricos, esto es a la constitución de un relato (romántico) cuya fuerza poética sostenga artísticamente una unidad nacional que, al contrario de la francesa, no logra sostenerse en un esquema racional, quizás por carecer de los principios revolucionarios (libertad, igualdad, fraternidad) y, a la vez, por haber llevado la Reforma hasta un punto en el cual “Dios” tampoco puede ofrecer el antiguo soporte anímico. Dentro de este esquema, la “formación histórica” prepara a las personas individuales para cumplir su rol tecno-estatal pero, simultáneamente, pretende insuflar un entusiasmo histórico basado en una suerte de nueva mitología alemana, inspirada en lo que la Filología del siglo XIX (heredera de la hermenéutica bíblica de la Reforma) cree heredar de los mitos griegos. Así, diríase que la “lectura interior” que caracteriza nuestro mundo moderno, se ha forjado específicamente bajo estas condiciones románticas; lo cual no implica de ningún modo descartar el influjo de las meditaciones metafísicas cartesianas en la estabilización de esa interioridad. Sólo que en el caso alemán, esa interioridad parece exponerse a un tipo de lecturas que no estaría en condiciones de procesar. De allí, tal vez, la importancia de Wagner como *compositor* de esas fuerzas, como conductor de las mismas a través de un desborde operístico generador de un nuevo tipo de escenario para la expresión: el Festival de Bayreuth. Asimismo, de allí tal vez la creciente cantidad de “doctos” abismados en la “locura”, desde Hölderlin a Weber pasando por Nietzsche, el presidente Schreber y Aby Warburg. Y es que, en efecto, si la literatura que se corresponde con la *Bildung* se expresa en la novela de formación (*Bildungsroman*), los excedentes discursivos de esta empresa se expresarán y compondrán en lo que Roberto Calasso ha dado en llamar “literatura absoluta” (de Hölderlin a Rilke)<sup>20</sup>, y también en lo que solemos denominar “ensayística”, esto es discurso docto *fuera de(l) orden*, no directamente asociado a o certificado por la Orden universitaria del discurso. Así el notorio caso de Walter Benjamin, pero también de Paul Valéry en Francia, quien además trocó su actividad lírica por un desarrollo ensayístico signado por la pregunta crítica ilustrada sobre el presente.

---

20 “Entre Schmid y Rilke, entre 1797 y 1923, el mismo estremecimiento, de ebriedad y de espanto, había atravesado la palabra.” “Podríamos incluso precisar cuál es el año glorioso del caos: 1800. En aquellos meses Hölderlin escribe *Wie wenn am Feiertage, Como en un día de fiesta...*” (CALASSO, Roberto, *La literatura y los dioses*, Anagrama, Barcelona, 2002).

A la hora de indicar el nombre de quien ha sabido diagnosticar in situ todo este movimiento del saber, no quedan dudas de que, como fuera anticipado, debemos mencionar a Friedrich Nietzsche. Este, incluso, es quien permite desentrañar la clave de bóveda sobre la que se articula la polémica *Kultur/Bildung* histórica vs *Zivilization/Instrucción* técnica y, para plantearlo sumariamente, habilita a Walter Benjamin para comprender a París como capital del siglo XIX y, a su vez, a Baudelaire, como el centro expresivo de esa capital.

## 2.3 La *Gestaltung*

Si el recorrido hasta aquí trazado fuera pertinente, correspondería asumir el desgaste paulatino para el mundo de la Instrucción, y la catástrofe para el mundo de la *Bildung*. Bajo este diagnóstico quizás pueda comprenderse la creciente efervescencia bélica europea que desembocó en la Primera Guerra Mundial: un excedente de fuerzas que no logran encontrar cauce y, más aún, son azuzadas por concepciones paganas que resultan difíciles de procesar para el hombre europeo moderno. Es justamente luego de esa Primera Guerra que surge la *Staatliches Bauhaus* en la mismísima Weimar que dará origen a la República alemana de entre-guerras. Esta Escuela constituye, tal vez, el primer signo de comprensión cabal del agotamiento del modelo de la *Bildung*, a su vez, del desgaste del modelo de la Instrucción. Y esto en la medida en que ambos modelos presuponían, por diferentes razones, una separación tajante entre los campos de la técnica y del arte. De este modo, la Escuela creada por Walter Gropius no sólo inició una reforma en el modo de conocimiento moderno, sino también en su modo de producción y, finalmente, en su modo de transmisión. En la Escuela *Bauhaus* no imperaba el orden del discurso ni se pretendía lograr la inspiración artística. Ni formalidad racional utilitaria, ni efusividad irracional romántica. La Escuela *Bauhaus* fue una escuela tecno-artística que dejó de considerar al mundo como un conjunto de individuos, o sea de seres indivisibles, tanto a nivel de personas como de objetos técnicos y artísticos<sup>21</sup>. En todo caso, cada individuo se concibe como integrado a otro y, de este modo se conjuran, postergándolos, los problemas de alienación y aburrimiento. Cada individuo es *función* de otro

---

21 Para ulteriores desarrollos al respecto ver Argan, Giulio, *Walter Gropius y la Bauhaus*, Abada, Madrid, 2006 y Aguirre, Gonzalo S., “La escuela Bauhaus. De la formación histórica a la in-formación permanente”, en Farina y Rodrigues (orgs) *Cartografias do sensível. Estética e subjetivação na contemporaneidade*, Evangraf, Porto Alegre, 2009. También puede consultarse la Introducción de Tomás Maldonado a su compilación de textos alemanes *Técnica y cultura*, Infinito, Buenos Aires, 2002.

y, a su vez, está integrado por funciones. Desde el punto de vista alemán, ya no se trata entonces de *Bildung* sino de *Gestaltung*. La educación misma deja de estar consagrada al molde, y se aboca a experimentar con la modulación: el nuevo hombre de la Bauhaus ya no es útil, sino *standard*, funcional, capaz de modulaciones constantes con un entorno también modular. Nace aquí el mundo del *design*, del diseño, en el cual la “forma depende de la función”, y en el que el arte se integra al proceso de producción de mundo, mientras el desarrollo técnico deja de estar condicionado por consideraciones utilitarias. Lo que hoy día llamamos “sociedad de consumo” y “sociedad de control” para pensarnos a nosotros mismos con, al menos, 50 años de atraso.

Esquemáticamente cabría indicar que el nuevo dispositivo de lecto-escritura habrá de ser funcional, esto es no-deductivo y con tendencia a una suerte de inflación inductiva por ramificaciones constantes de opciones. Esta tendencia, que habrá de generar el tipo de examen conocido como “*multiple-choice*”, y un nuevo modelo epistémico conocido como *Big Science* (nótese el paso del alemán al inglés), habrá de desembocar en una suerte de imperio de la comunicación performatividad ilocucionaria<sup>22</sup>, según la cual toda opción es válida ya en tanto opción. De allí que todo excedente discursivo tienda a ser reintegrado en un proceso de *feedback* que, por ejemplo, lentamente irá recuperando toda la “ensayística” dejada de lado por la *Bildung* y también por la Instrucción. Estaríamos entonces, ya en 1920, ante el germen del mundo sistémico contemporáneo, cuyo diagnóstico más preciso, siempre según la línea metodológica de este trabajo, parece haber estado a cargo de autores como Gilles Deleuze, Jean-François Lyotard, o más recientemente, Peter Sloterdijk<sup>23</sup>.

Ahora bien, por principio ontológico, no puede asumirse sin más que todo excedente ha sido y habrá de ser por fin reintegrado. Justamente aquí se abre lo que podríamos llamar *brecha latinoamericana*. Pues cabría postular que es la literatura latinoamericana la que habrá de heredar la fuerza expresiva del excedente que tuvieron la lírica, la literatura absoluta y también la literatura (de viaje) anglosajona que creció junto a la *Big Science*. Y no aludimos aquí precisamente

---

22 De John L. Austin a Jürgen Habermas se traza un arco comunicacional que asume un fondo consensual del que Niklas Luhmann habrá de prescindir en su teoría sistémica, haciendo más bien hincapié en un fondo de disenso. Más allá de estos desarrollos operativos y funcionariales, merece la pena prestar atención al artículo de Jacques Derrida “Firma, acontecimiento, contexto” en *Márgenes de la filosofía*, Cátedra, Madrid, 1994; y también a la tesis secundaria de Gilles Deleuze, *Lógica del sentido*, Paidós, Barcelona, 1994 (especialmente series 3º, 5º y 12º).

23 De este último cabe indicar la conferencia “Nuevas reglas para el parque humano” (1999) y *En el mundo interior del Capital*, Siruela, Barcelona, 2007.

al llamado “boom latinoamericano”. A lo sumo, tal evento fue un síntoma concebido europeamente de una fuerza expresiva autóctona y subterránea que podría rastrearse ya en el barroco americano del siglo XVII y XVIII, fenómeno específico de las colonias españolas y también portuguesas, pero no de las inglesas u otras de carácter protestante.

### 3. Conceptismo e individuación

Según los parámetros geofilosóficos desplegados por Deleuze y Guattari, el mundo del concepto fue realizado en los Estados-Nación francés, alemán e inglés. En lo que respecta a Italia y a España, Deleuze y Guattari consideran que allí el concepto no ha podido desarrollarse o individualizarse por encontrarse presentes fuerzas que lo impedían como la Iglesia y la resaca renacentista en Italia, o la fuerza jesuita contrarreformista en España. Allí, entonces, el Barroco se ha expresado bajo especiales condiciones que dieron lugar al “conceptismo” de Baltasar Gracián y a la novela picaresca de Guzmán de Alfarache, casi en las antípodas del método cartesiano y la *Bildungroman*. En efecto, en Gracián no existe verdad sin no es a través de una expresión intrincada y oscura, llena de ingenio y agudeza. Mientras que en la novela picaresca, el “pícaro” no alcanza nunca a formarse. Más aún, triunfa aún sin estar formado o, incluso, termina renegando de cualquier formación.

De este modo, continuando con la cartografía aquí planteada, podría verse que, mientras en los Estados Unidos de América se desarrolló una vertiente conceptual inglesa (adquirida, por costumbre, empírica<sup>24</sup>), en la América hispana se impuso un modelo conceptista que dio lugar al barroco americano del que José Lezama Lima nos declara herederos<sup>25</sup>. Así, mientras en los Estados anglosajones del norte de América surgieron diagnósticos literarios de utópica precisión como el de Hermann Melville y más tarde, por convergencia con la *Gestaltung*, una episteme global como la *Big Science*; en los Estados hispano y lusoparlantes diríase que la fuerza melvilleana<sup>26</sup> habrá perdurado en un singular orden del

24 Sin fondo ni forma: ideal para la función-*Bauhaus*.

25 “Vemos así que el señor barroco americano, a quien hemos llamado auténtico primer instalado en lo nuestro, participa, vigila y cuida, las dos grandes síntesis que están en la raíz del barroco americano, la hispano incaica y la hispano negroide.” (Lezama Lima, *ibidem*, p. 245).

26 Ver Deleuze, “Bartleby o la fórmula” y Pardo, José Luis, “Bartleby o de la humanidad”, en *Preferiría no hacerlo*, Pre-textos, Valencia, 2011.

discurso cuya característica principal, vista desde Estados como el francés, sería la inestabilidad pero que, desde un punto de vista como el que aquí proponemos sería *metaestable*. Retomando los planteos de Gilbert Simondon mencionados al principio de este trabajo, se diría que en estas latitudes el concepto ni se ha individualizado, ni se ha dispersado: existe en estado constante de individuación, con alta capacidad de transducción. Piénsese sino en el libro que de algún modo resulta fundante del Estado-Nación argentino, el *Facundo* de Domingo Faustino Sarmiento. Su régimen de escritura, por más que propugne modelos franceses de instrucción, resulta heredero del Romanticismo alemán por lo que, su proyecto educativo racional con arreglo a progreso, se encuentra atravesado por fuerzas que lo condicionan desde el arranque, y que el propio Sarmiento enumera bajo la categoría de “paisaje y costumbres”<sup>27</sup>. Lo interesante del caso es que, por más que Sarmiento pretenda presentar su labor bajo un supuesto orden del discurso francés, el texto tiende al Romanticismo o, más aún, a evocar las sensaciones que generan autores barrocos y “científicos” como el médico inglés Sir Thomas Browne, quizás el último bastión del pensamiento simbólico-analógico europeo<sup>28</sup>, justo al final de lo que Foucault denomina “época clásica”.

En resumidas cuentas, lo que parece ser la conclusión común, sea cual sea el ejemplo que se tome, es que por estas latitudes un cierto “plano de inmanencia” preexistía al mundo del Estado moderno con el que las naciones europeas centrales pretendían compensar su inexistencia. Por lo que, más allá de los intentos de establecer los dispositivos de lecto-escritura utilitarios o performativos, subsiste y persiste en nuestras latitudes la chance de una lectura y escritura (transductivas) que hace de la literatura un modo legítimo de conocimiento, y a ese conocimiento una fuente de participación popular (de habitantes del plano de inmanencia) que hoy día aún puede competir con el poderoso movimiento cultural *Pop* anglosajón.

---

27 “El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión [...] Allí la inmensidad por todas partes: inmensa la llanura, inmensos los bosques, inmensos los ríos, el horizonte siempre incierto, siempre confundándose con la tierra entre celajes y vapores tenues que no dejan en la lejana perspectiva señalar el punto en que el mundo acaba y principia el cielo.” (SARMIENTO, “Aspecto físico de la República Argentina; caracteres, hábitos e ideas que engendra”, *Facundo*, Ed. Universidad de Buenos Aires, 2011, p. 33).

28 Ver CALASSO, Roberto, *Los jeroglíficos de sir Thomas Browne*, FCE, México, 2011.



## 4. Lecto-escritura transductiva y políticas públicas culturales

### 4.1 Mínimas claves transductivas

Llamamos transductiva a una lectura simbólica, hospitalaria. Una suerte de lectura salteada como la que propugnaba Macedonio Fernández, no interior e inexamable que no se encuentra orientada hacia o por la forma estatal, o la función técnica, o el programa sistémico. Ni utilidad, ni funcionalidad, ni performatividad. Ni deducción, ni inducción, ni repercusión. Más bien individuación, cordialidad (lectura en voz alta), transducción. Y más que una educación, una *inducción*<sup>29</sup>. Todo bajo la égida de una noción de *relación* que ya no es un tercer término individual entre otros dos términos igualmente individuales a los que relaciona y que preexisten a esa relación. Aquí la relación es diferencial y da lugar a sus términos, los cuales no existen más que merced a esa relación.

En nuestro caso, la relación autor-lector queda transmutada (no eliminada). Los mismo no habrán de existir más que merced a la obra que los relacione. Si hay escritura también hay lectura. Y si se da esta relación de lecto-escritura pues entonces habrá algo así como un Lector y algo así como un Autor. Ya no dará lo mismo cualquier libro de cualquier autor para cualquier lector, según un régimen de lectura estandarizado y examinable. Aquí nos encontramos en los umbrales del orden del discurso, donde todo se disgrega pero donde también todo vuelve a comenzar. Umbrales para los que la Antigüedad griega contaba con diversos rituales de iniciación, y a los que el mundo capitalista moderno-contemporáneo a desdénado por no ser pasible de o registrable por políticas públicas.

### 4.2 Las nuevas políticas públicas culturales

La políticas públicas tradicionales se definían por su capacidad de comunicar, de poner en común, de generar una cultura allí donde la comunidad y la cultura se disgregaban. Las nuevas política públicas ya no precisan generar tal comunicación, sino que más bien precisan un poco de comunicación en estado puro, de comunidad. Así, el incremento de las políticas públicas culturales obedece a esta necesidad: localizar comunidades llamadas desfavorecidas, y extraer su fuerza

---

29 Grupo experimental de pensamiento experimental "Soy cuyano", *Programatta Inducativa Nuova*, Buenos Aires, 2008.

cultural a cambio de protección y desarrollo<sup>30</sup>. Estas comunidades pueden estar en el espacio, pero también en el tiempo. Así, se revalorizaran modas culturales pasadas, incluso productos de anteriores políticas públicas que ahora son vistos como originales, como puros: la fotografía polaroid, los soportes sonoros de vinilo (*longplays*), la filmación en super 8, etc.

Es en este marco que quisiera llamar la atención sobre la intervención de Niklas Luhmann en la sesión inaugural del Congreso Mundial de Sociología de 1994 en Bielefeld. En ella, y más allá de que el título de Congreso fuese “Fronteras móviles y reagrupamientos constantes” en alusión a la caída de la Unión Soviética, la reunificación alemana y la guerra de los Balcanes, Luhmann sugerentemente señala lo siguiente:

Si algún o de ustedes ha estado alguna vez en las favelas de las ciudades sudamericanas se habrá dado cuenta que al interior de ellas se sienten inmediatamente como cuerpos. Mira usualrededor y ve otros cuerpos y se si ente cálido en un tipo de organización corporal de contacto social. De tal manera que, por un lado, tenemos esta masa de cuerpos y algunos de ellos aparentemente son personas, direcciones en sistemas de comunicación, pueden tener carreras pueden estar emparejados y, enfin, pueden tener buena o mala suerte, pueden llenar posiciones on opero, de cualquier modo, son personas que tienen una dirección un papel en la comunicación mientras que una gran parte dela sociedad humana de hecho vive como cuerpos. Ellos pueden personalizarse unos a otros aunque es casamente; lo que más caracteriza esta situaciones la violencia, la sexualidad, etc<sup>31</sup>.

Más allá de una probable primera impresión en contrario, ha de apreciarse en Luhmann, gran teórico de la sociedad como sistema, una suerte de fascinación por esos “cuerpos” en contacto social no sistémico; como si de pronto hubiera hallado un yacimiento de pura comunidad y su preocupación se centrase, no en cuestiones

---

30 Ver por ejemplo la *Agenda 21 de las culturas*, del Fórum de las Culturas, Barcelona, 2004. Allí, entre otras cosas, puede leerse: “Se establecerán políticas que fomenten la diversidad cultural a fin de garantizar la amplitud de la oferta, y fomentar la presencia de todas las culturas, y especialmente de las minoritarias o desprotegidas en los medios de comunicación y de difusión, fomentando las coproducciones y los intercambios, y evitando posiciones hegemónicas.” (punto 17, ver: <http://www.agenda21culture.net/index.php/es/>).

31 [www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/10/1004-Luhman.pdf](http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/10/1004-Luhman.pdf). Ver también Stichweht, Rudolf, “Inklusion/Exklusion, funktionale Differenzierung und die Theorie der Weltgesellschaft”, [www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/17\\_36stichweh\\_6.pdf](http://www.fiw.uni-bonn.de/demokratieforschung/personen/stichweh/pdfs/17_36stichweh_6.pdf).

europas nacionales ya irrelevantes, sino en cómo extraer esa potencia para dar nuevos bríos a un sistema que, siempre por baja tendencial de la tasa de ganancia, no puede subsistir con su mero retroalimentarse. Así, Luhmann propondrá una nueva racionalidad capaz de integrar a lo que él llama “medio ambiente” corporal al sistema, para luego expulsarlo e integrarlo nuevamente: “... podría ser una racionalidad que hacela exigencia imposible para integrar el medioambiente en el sistema, para arrojar loe integrar lo de nuevo.” (idem) Casi no es necesario señalar aquí la irónica metáfora *antropofágica* expresada en términos de rumiado. Lo que sí ha de constar es que se trata de una maniobra de política pública que ha de incorporar despreocupadamente a un sistema despreocupado, una despreocupada preocupación por el medioambiente corporal-natural, llámese favela, capa de ozono, bosque o cigarrillo, del que ha de comprender que depende.

Para lograr esto las políticas públicas han dado un salto cultural hacia una performatividad “paralógica”<sup>32</sup> que, bajo el manto de un discurso que ensalza el consenso, procura obtener “*quantos*” de *disenso* vitales para su subsistencia: *diversidad post-performativa*. De este modo, por ejemplo ya para el año 1996, encontramos a Michael Jackson filmando, junto al grupo cultural *Olodum*, el video-clip de la canción “They don’t care about us”, dirigido por Spike Lee, en la favela Doña Marta de Rio de Janeiro (donde hoy pueden realizarse excursiones turísticas), y en el barrio Pelourinho de Salvador de Bahía, reconocido en su momento tanto por su alto grado de “corporalidad”, como por conservar su arquitectura barroca colonial. Esto último le ha valido ser declarado, desde la década de 1980, como patrimonio de la humanidad por la UNESCO, casi como si fuese un puntapié inicial para activar las políticas culturales que habrían de dar lugar tanto a la “puesta en valor” de la zona, como a la *extracción de potencia comunitaria* del yacimiento (de organización social) corporal allí localizado<sup>33</sup>. No abundaremos aquí con datos que son de público conocimiento,

---

32 “... el acento debe situarse de ahora en adelante en la disensión.” “... el consenso no es más que un estado de las discusiones y no su fin. Éste es más bien la paralogía [jugada no innovadora, de una importancia a menudo no apreciada sobre el terreno, hecha en la pragmática de los saberes].” “Se comprende así cuál es la función de ese recurso en la argumentación de Habermas contra Luhmann. El *Diskurs* es el último obstáculo opuesto a la teoría del sistema estable. La causa es buena, pero los argumentos no lo son.” (LYOTARD, Jean-François, *La condición posmoderna*, REI, Buenos Aires, 1995, p. 110 y 117-8).

33 Se trata, ni más ni menos, de la extracción de imágenes primordiales, materia prima fundante de toda vida política como sabía José Lezama Lima: “... la imagen, al verse y reconstruirse como imagen, crea una sustancia poética, como una huella o una estela que se cierran con la dureza de un material extremadamente cohesivo. Pues solamente de la traición a una imagen es de lo que se nos puede pedir cuenta y rendimiento. Todo lo que el hombre testimonia lo hace en cuanto imagen y el mismo testimonio corporal se ve obligado a irse al pozo donde la imagen desprecia soltando sus larvas.” (LEZAMA LIMA, “Las imágenes posibles”, en op. cit., p. 53-4). Es en este sentido que resulta fascinante y conmovedora la solitaria labor de extracción artesanal llevada adelante por el director-explorador alemán Werner Herzog.

y que confluyen inexorablemente en la organización de la Copa Mundial de Fútbol de 2014 o en los Juegos Olímpicos de 2016. Lo único que quisiéramos referir es que, si en efecto hubiera de mantenerse un diferencial propio de las políticas públicas latinoamericanas, y en atención a su fuerte conexión con fuentes de comunicación autóctonas e inmanentes, las políticas culturales no debieran estar solamente orientadas en el sentido sistémico que indica la actual globalización. Ahora bien, esta *ampliación de perspectiva* sólo podrá venir del reconocimiento geofilosófico de que, en el mapa global, se cuenta con aquello que escasea: el plano de inmanencia y la fuerza transductiva. Y, si bien esta se protege sola en la medida en que depende de un fondo oscuro que expresa, no estará demás llevar adelante una suerte de “anti-políticas” culturales: mantener cerca a los flujos de extracción sistémica (siempre apartados de toda auténtica fuente comunitaria y literaria), y siempre a cambio de importantes compensaciones o beneficios, dentro del flujo mundial comunicacional de mercancías, para la “matriz corporal” de nuestros pueblos. Como quien pudiera no confundir multiplicidad con diversidad. Como quien pudiera revender los famosos “espejitos de colores”. Quizás esto suene ingenuo u obsceno. Pero sólo en tanto redundancia, sólo en tanto seguramente todo ya esté ocurriendo así. Sin embargo, dado que la diferencia entre una lecto-escritura o relación transductiva en constante individuación metaestable, y cualquier otra relación ya individualizada y estabilizada, radica en un simple gesto de reconocimiento (de saber, se decía antiguamente), creemos oportuno realizar esta suerte de invocación pública y esotérica a la vez.

## Referências

- AAVV. **Ese Nietzsche**. Salta, Argentina. Galería Fedro Ediciones, 2014.
- BAUDELAIRE, Charles. **Les fleurs du mal**. Paris: Gallimard, 1972.
- CALASSO, Roberto. **La literatura y los dioses**. Barcelona: Anagrama, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Los jeroglíficos de sir Thomas Browne**. México: FCE, 2011.
- CAMPIONI, Giuliano. **Nietzsche y el espíritu latino**. Buenos Aires: Cuenco de Plata, 2004.
- FARINA, C.; RODRIGUES, C. (Org.). **Cartografias do sensível. Estética e subjetivação na contemporaneidade**. Porto Alegre: Evangraf, 2009.
- FERNÁNDEZ, Macedonio. **Museo de la Novela de la Eterna**. Buenos Aires, Corregidor, 1975.
- FOUCAULT, Michel. **El orden del discurso**. Barcelona: Tusquets, 2008.

- \_\_\_\_\_. **¿Qué es la Ilustración?** Madrid: Las ediciones de la Piqueta, 1996.
- DELEUZE, Gilles, **Crítica y clínica**. Barcelona: Anagrama, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Derrames entre el capitalismo y la esquizofrenia**. Buenos Aires: Cactus, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Lógica del sentido**. Barcelona: Paidós, 1994.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **¿Qué es la filosofía?** Barcelona: Anagrama, 1995.
- DELEUZE, Gilles; PARDO, José Luis; AGAMBEN, Giorgio. **Preferiría no hacerlo**. Valencia: Pre-textos, 2011.
- Derrida, Jacques. **Márgenes de la filosofía**. Madrid: Cátedra, 1994.
- LEZAMA LIMA, José. **Ensayos barrocos. Imagen y figuras en América Latina**. Buenos Aires: Colihue, 2014.
- LYOTARD, Jean-François. **La condición posmoderna**. Informe sobre el saber. Buenos Aires: Editions de Minuit Ediciones Cátedra S. A. 1987.
- LUHMANN, Niklas, **Introducción a la teoría de sistemas**. México: Universidad Iberoamericana, 2007.
- NIETZSCHE, Friedrich. **El crepúsculo de los ídolos**. Alianza, Madrid, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Fragmentos póstumos IV 1885-1889**. Madrid: Tecnos, 2008.
- \_\_\_\_\_. “**De la utilidad y los inconvenientes de la Historia para la vida**” en **Antología**. Barcelona: Península, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Escritos sobre Wagner**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2003.
- SARMIENTO, Domingo F. **Facundo**. Buenos Aires: Eudeba, 2011.
- SIMONDON, Gilbert. **La individuación a la luz de las nociones de forma e información**. Buenos Aires: Cactus/La Cebra, 2009.
- SLOTERDIJK, Peter. **Normas para el parque humano**. Barcelona: Siruela, 2000.
- \_\_\_\_\_. **En el mundo interior del Capital**. Barcelona: Siruela, 2007.
- SOY CUYANO (grupo experimental). **Programatta Inductiva**. Buenos Aires: Nuova, 2008.

Recebimento em: 26/02/2015.

Aceite em: 15/03/2015.



# A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica

## Educational critique as refusal to pedagogical metaphysics

Julio Groppa AQUINO<sup>1</sup>

### Resumo

Amparado em algumas formulações foucaultianas, o presente artigo visa oferecer uma plataforma analítica para a crítica educacional na atualidade, sobretudo no que se refere às ambiguidades do projeto escolar democrático. Partindo do pressuposto de que um forte acento metafísico investe as práticas escolares, o texto propõe um embate analítico com duas forças prevalentes a governar o presente educacional: uma tecnocrática, outra doutrinária; ambas obstinadas com a edificação de um futuro redentor. Em seguida, debruça-se sobre a defesa do desentendimento como princípio de ação pedagógica, este tomado como índice não apenas de um *éthos*, mas de um *pathos* educativo.

**Palavras-chave:** Crítica educacional. Metafísica. Desentendimento. Michel Foucault.

### Abstract

Supported by some foucauldian ideas, this article aims to provide an analytical platform for educational critique today, especially with regard to the ambiguities of the democratic school project. Assuming that a strong metaphysical accent invests school practices, the text proposes an analytical confrontation with two prevalent forces ruling the educational present: one technocratic, another doctrinal; both seeking for the edification of a redemptive future. Then it focuses on the defense of misunderstanding as a principle for pedagogical action, taken as index not only of an ethos, but of an educational pathos.

**Keywords:** Educational Critique. Metaphysics. Misunderstandig. Michel Foucault.

---

1 Professor Titular do Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Endereço profissional: Avenida da Universidade, 308, Cidade Universitária, São Paulo-SP. CEP: 05508-040. E-mail: <groppaq@usp.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 351-364	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Em uma desconcertante passagem acerca do ofício docente, George Steiner (2005, p. 31-32) assim reputa o ensino oferecido às novas gerações:

Milhões de pessoas tiveram e têm suas experiências da matemática, da poesia, do pensamento lógico aniquiladas por um ensino assassino, pela mediocridade talvez subconscientemente vingativa de pedagogos frustrados. [...] A maioria daqueles a quem confiamos nossos filhos na escola secundária, daqueles em quem procuramos orientação e exemplo na universidade, são, em maior ou menor intensidade, gentis covairos. Esforçam-se por reduzir o interesse de seus alunos a seus próprios níveis de tédio e indiferença.

Se o eminente crítico literário tiver alguma razão em seu diagnóstico mordaz acerca do ensino contemporâneo – menos em termos das supostas causas do que dos efeitos que ele aponta –, seremos levados a indagar: qual outra prática social, se não a escolar, parece ser mais interceptada pelos *níveis de tédio e indiferença* contra os quais Steiner se levanta?

Razões para isso, tão dispersas quanto intrincadas, sobejam. Debrucemo-nos sumariamente sobre uma delas: a ambiguidade do projeto escolar democrático.

François Dubet (2008), assim se pronuncia sobre o caso francês, cujas mazelas se mostram, em larga medida, análogas a qualquer contexto democrático:

O que deve saber um cidadão hoje? Quais são as capacidades de base (ler, escrever, contar...), os conhecimentos gerais e as competências cognitivas indispensáveis para enfrentar o mundo e continuar a sua formação? Como definir o civismo e o sentimento de pertencimento a uma comunidade nacional e europeia? Que competências práticas deve possuir não importa que aluno egresso da escola? A informática e o direito fazem parte disso, como a capacidade de falar em público? Que língua(s) estrangeira(s) se deve conhecer? Que valores comuns e que capacidades críticas deve adquirir cada aluno se não se quer deixar para a TF1 e para a M6 [canais da televisão francesa] a formação de cidadãos, e quando se sabe que o sentimento de ‘competência política’ está ligado ao nível de instrução? (DUBET, 2008, p. 80).

O sociólogo formula uma lista de questões à espera de resposta, que, queiramos ou não, o presente escolar se mostra longe de ser capaz de equacionar.



Partindo da premissa de que a escola republicana se erigiu política e historicamente como um fiel depositário e, ao mesmo tempo, centro irradiador de uma cultura comum a que todos os cidadãos teriam direito, seria possível acrescentar novos elementos complicadores ao inventário de Dubet: disseminar os valores democráticos, com destaque para a liberdade; processar e validar conhecimentos, competências e regras de comportamento tidas como úteis e apropriadas para a vida em sociedade; observar as exigências para a inserção do alunado tanto no mundo profissional quanto no universitário; respeitar a diversidade dos protagonistas escolares, atentando para aqueles com dificuldades, deficiências ou doenças graves; assegurar orientação, motivação e eficiência no que diz respeito à execução das atividades escolares diárias; minimizar a violência, o onipresente *bullying* e outros males sociais; zelar pelo cultivo da autonomia e, ao mesmo tempo, pela racionalização dos esforços, inclusive no que se refere à formação de quadros docentes, bem como à avaliação de seu desempenho; estabelecer parcerias com o Estado, com a comunidade e, sobretudo, com as famílias dos alunos, a fim de garantir a melhoria das condições de vida dos envolvidos na lida escolar; isso tudo sem perder de vista a consecução de uma infinidade de projetos temáticos pontuais destinados a difundir esclarecimentos e medidas gestonárias relativas a determinado problema social da estação.

Embaladas por um longo cardápio de evocações tão extravagantes quanto irrealizáveis, as práticas escolares acabam por congregiar uma multiplicidade esfuziante de missões tidas como saneadoras dos males que assolariam o mundo contemporâneo; missões portadoras de sentidos incidentais, transversais e, em última instância, posteriores em relação à transmissão do legado intelectual; transmissão tida, até há pouco tempo, como o objetivo único e exclusivo da instituição escolar.

O afã expansionista em torno da intervenção escolar na atualidade não tarda, contudo, a surtir um efeito devastador: o falseamento intelectual da ação docente, por meio da oferta de um ensino fracionado, aligeirado e sincrético, malgrado abençoado por jargões justificadores tão unânimes quanto imediatistas; jargões incapazes, no entanto, de ocultar a letargia tanto ética quanto política de que padecem. Daí a substituição da dimensão imediatamente intelectual dos fazeres escolares por outras destinações incertas, muitas vezes consagradas por palavras de ordem de difícil, senão impossível, questionamento: a construção da *cidadania*; o fomento do *espírito crítico*; a edificação da *cultura democrática*; o cultivo do *respeito às diferenças* etc. E quem ousaria perturbar tais credos da época?

Não se trata, aqui, de objetar tais encargos, mas de, a partir deles, operar um cotejo analítico entre, de um lado, a crença social nos poderes milagrosos da institucionalização escolar – poderes reiterados por incessantes declarações de louvor ou de encorajamento à ação dos professores – e, de outro, o sem-número

de evidências em contrário, que vão desde os índices de aproveitamento do alunado, tidos como calamitosos, até a desagregação das relações civis entre seus protagonistas, sinalizada por queixas recorrentes de descrédito, licenciosidade, animosidade ou apatia por parte das novas gerações.

O resultado do ambíguo, quando não ambivalente, projeto escolar democrático parece ser um só: a flagrante vulnerabilidade de seus profissionais, ilhados entre uma escola que se proclama vigorosa e abundante quanto a suas missões de fundo, e outra escola que não cessa de se confessar impotente quanto à consecução de tais missões, restando-lhe nada além do que a oferta de respostas voláteis, pontuais e desarmônicas em relação aos chamamentos do presente.

Desta feita, entre o catastrofismo alardeado pelos profissionais da educação e o salvacionismo visionário decretado socialmente à profissão, erige-se uma cortina de fumaça a camuflar os usos e costumes de uma instituição à deriva que, na linha do tempo, viu-se converter num mero depósito da infância e da juventude, incapaz de promover um diálogo substancial com aqueles sob seu domínio – e isso, diga-se de passagem, em qualquer nível de escolaridade ou esfera gestonária.

Por que, então, persistir na alegação retumbante de que as escolas seriam epicentros da vida democrática, o celeiro do futuro, o berço de uma sociedade mais esclarecida, mais justa e, por fim, mais humana? Dito de outro modo, a que se presta a defesa de uma escola sempre fulgurante, embora de todo ausente?

Eis aqui o ponto de inflexão em que nos deparamos com o projeto foucaultiano de uma ontologia crítica do presente.

Em uma célebre conferência proferida por Foucault, em 1978, na Sociedade Francesa de Filosofia, o pensador se devota a estabelecer os parâmetros filosóficos em torno daquilo que vinha praticando até então. Intitulado *O que é a crítica?* (*Crítica e Aufklärung*), o texto – não incluído nos *Ditos e Escritos* franceses e, por extensão, nem em sua versão brasileira – foi publicado originalmente em 1990. No Brasil, a publicação isolada se deu em 2000.

Uma das passagens mais marcantes da conferência se refere à própria definição de crítica que Foucault advoga: uma atitude frente a frente aos modos de governo que se viram nascer no Ocidente europeu do século XVI. Para aquele que era amplamente reconhecido como o pensador das relações de poder *versus* resistência, o que aí se deslinda, estranhamente, não é a recusa, em absoluto, de ser governado por outrem, mas uma inquietude permanente perante o ato de governar, consubstanciada na seguinte proposição: “[...] como não ser governado *desse modo*, em nome desses princípios, em vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos, não desse modo, não para isto, não por estas pessoas” (FOUCAULT, 2000a, p. 171).

Eis aí o cerne das lutas de Foucault com seu tempo, que, em grande medida, continua sendo o nosso. A partir de uma linhagem filosófica que remonta à

*Aufklärung* kantiana, o pensador francês advoga em favor de um uso público e livre da razão, uso este entendido como um “[...] trabalho sobre nós mesmos como seres livres” (FOUCAULT, 2000b, p. 348).

A ontologia crítica foucaultiana não se quer nem uma doutrina, tanto menos um conjunto de contrassaberes, mas uma atitude constante de suspeição em relação àquilo que somos ou que, por excesso de convicção, nos acostumamos a pensar que somos – no caso educacional, guardiões da retórica tão estereotipada quanto abstracionista da educação como progresso, emancipação e felicidade das massas.

A atitude crítica apregoada por Foucault, desembaraçada de qualquer traço de cientificismo ou de seu avesso complementar, o humanismo, ambos duramente enfiados no projeto escolar-civilizatório moderno, poderia ser sintetizada da seguinte maneira: “[...] no que nos é apresentado como universal, necessário, obrigatório, qual é a parte do singular, contingente e fruto das imposições arbitrárias” (FOUCAULT, 2000b, p. 347). Ora, quais práticas sociais contemporâneas, senão as educacionais, têm sido encarregadas de levar adiante aquelas bagagens históricas tidas como *universais, necessárias e obrigatórias*, a título de memória seletiva da Humanidade?

Defrontar-se com a existência fastidiosa de tal imperativo patrimonialista representaria, porventura, um germe de ultrapassagem de nossos modos de pensar e de agir quando defronte às novas gerações – doravante sequiosos não de lhes transmitir uma herança, a rigor, sem réplica, mas de *desmonumentalizar* tal herança por intermédio de sua problematização sem trégua e, por conseguinte, de sua reconstituição permanente.

Em uma passagem memorável, Jacques Derrida evoca um modo de vinculação fiel e, ao mesmo tempo, infiel àqueles que o antecederam e que se tornaram objeto de diálogo e, não raras vezes, de contestação para ele. Trata-se da atitude atenta de um herdeiro.

Diz o pensador franco-argelino que a tarefa principal do pensamento – a qual, a nosso ver, contemplaria qualquer profissional da educação em qualquer quadrante e, em certa medida, em quaisquer condições fáticas – pressupõe portarmo-nos como sujeitos livres mediante a herança, a qual nos precede e que, a rigor, não nos é possível escolher, senão a ela se vincular de modo ativo e autônomo. Isso porque

[...] essa mesma herança ordena, para salvar a vida (em seu tempo finito), que se reinterprete, critique, desloque, isto é, que se intervenha ativamente para que tenha lugar uma transformação digna desse nome: para que alguma coisa aconteça, um acontecimento, da história, do imprevisível por-vir. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 13).

Para que a vida se mantenha em movimento – não importa em qual direção –, caberia aos contemporâneos uma atitude nem de rechaço, nem de submissão contemplativa da matéria constituída, não obstante fragmentária, turva e indócil, que chega até nós, mas, exatamente, a escolha de preservá-la viva por intermédio de sua permanente recriação. Tratar-se-ia, portanto, de reinserir tal matéria no jogo ininterrupto e instável do presente, a fim de que ela não fosse condenada ao desuso, à banalização e à insignificância. Em suma: cumprir-nos-ia deixar para os que virão aquilo que, não obstante inteiramente reconstituído por nós, já nos havia sido deixado pelos que se foram.

Ela [a herança] ordena dois gestos ao mesmo tempo: deixar a vida viva, fazer reviver, saudar a vida, ‘deixar viver’, no sentido mais poético daquilo que, infelizmente, foi transformado em slogan. Saber ‘deixar’, e o que significa ‘deixar’ é uma das coisas mais belas, mais arriscadas, mais necessárias que conheço. Muito próxima do abandono, do dom e do perdão. (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004, p. 13, grifos do autor).

Deixar. Deixar passar. Deixar viver.

Eis aqui, igualmente, o fulcro filosófico e político da investida arqueogenalógica. Foucault é explícito ao situar, pelo avesso, o alvo de suas investidas: “Se a filosofia é memória ou retorno da origem, o que faço não pode, de modo algum, ser considerado filosofia, e se a história do pensamento consiste em tornar a dar vida a figuras semi-apagadas, o que faço não é, tampouco, história” (FOUCAULT, 1987, p. 233).

Outra filosofia, outra história, portanto. Com efeito, seus estudos, por ele sumarizados como “[...] fragmentos filosóficos em canteiros históricos” (FOUCAULT, 2003, p. 336), podem ser compreendidos como uma interpelação obstinada acerca das maneiras de escrever o presente a partir de determinados *universais*.

O pensador elege, então, o empreendimento arqueogenalógico com o fito de abarcar tanto as discontinuidades quanto as arbitrariedades que vão a par do encadeamento das regras que, na época, se impõem a tudo aquilo que é plausível pensar, dizer e fazer conosco mesmos. Mais especificamente, trata-se do conjunto de sentidos que regulam as vivências possíveis nas coordenadas do presente, em relação às quais todos e cada um estaríamos posicionados, incluídos aí os esquemas de condução da conduta, bem como os efeitos de contraconduta relativos a tais esquemas.

Problematizar o presente educacional, com Foucault, implica o descortino não apenas da contingência, da arbitrariedade e do casuísmo do que elegemos como verdadeiro nas trocas com as novas gerações, mas, exatamente, o enfrentamento da engenhosidade dos efeitos veridictivos de tal patrimonialização, redundando

na oferta de um solo circunscrito tão peremptório quanto quebradiço das possibilidades de subjetivação aos mais novos.

Trata-se, em um só termo, de despojar o presente de sua replicação veridictivo-subjetivadora, garantindo, assim, a conquista de um intervalo vital entre aquilo que somos e que, no mesmo golpe, já estamos deixando de ser.

Daí a premência de uma ontologia crítica do presente, assim como Foucault a propôs. Trata-se de colocar o presente para trabalhar – valendo-nos aqui não de uma analogia, mas de um protoconceito – à moda da madeira.

O léxico português reserva definições dignas de interesse para os verbetes madeira e trabalho. No primeiro caso, trata-se de um *tecido* retirado dos troncos e ramos principais das árvores, empregado como material de construção ou combustível. No segundo, a única situação em que o verbo trabalhar se apresenta como intransitivo remete a *estar em funcionamento, funcionar*. É o caso dos relógios, por exemplo. E é também o da madeira. Diz-se que ela trabalha o tempo todo. Ou seja, mesmo alijada de sua condição natural, ela é qualquer coisa que respira, que range, que estala, que dilata e contrai, que arrefece e volta a gerar calor, que produz atrito de si consigo mesma, que gera combustão de – e em – si própria.

Ao modo da madeira, o presente, em situação de trabalho, isto é, quando atritado pelo gesto da problematização, se converte em matéria viva, movente, que reivindica não alguma misericórdia, mas o pleno direito de persistir existindo, não importa de que maneira ou sob quais condições. Matéria que reclama vida, tão somente.

Nesse diapasão, a perspectiva geral de problematização, com Foucault, nos insta a entabular um embate não apenas possível, mas incontornável com duas forças prevalentes a governar o presente educacional. Duas forças ostensivas, embaladas, de uma parte, por fundamentos de ordem marcadamente metafísica e, de outra parte, por efeitos veridictivos responsáveis pela captura dos indivíduos em modelos identitários estipulados de véspera; modelos obliteradores dos infinitos modos de individuação no quadrante educacional.

A primeira força é aquela que encontra sua justificativa no mantra do *progresso* educacional – seja no que se refere à livre iniciativa dos cidadãos, seja, em última instância, no que diz respeito à organização social da própria nação. Seu *approach* é explicitamente cientificista, donde a educação como *locus* disseminador das incessantes novidades originadas alhures. *Pari passu* às demandas socioeconômicas em vigor, seus adeptos pregam a exigência da inovação técnica, somada à irredutibilidade das reformas do mundo educacional, tratando-se de arrancar das trevas a horda de indivíduos *ignorantes* que conduzem as *obsoletas* práticas em uso, bem como os que são por elas conduzidos. Nesse sentido, sua diligência é a medida exata de seu desapareço pela vida que, bem ou mal, se tem nas escolas, sempre reputadas como em

defasagem na comparação a realidades mais arrojadas, mais eficientes e, portanto, modelares. Daí um acento pragmata-evolcionista a pontilhar seus afazeres.

A segunda força, rival da anterior, embora com ela partilhe a missão de superar os entraves do mundo atual, postula-se uma atitude aguerrida de denúncia dos desmandos da ordem socioeconômica vigente e seus efeitos desumanizadores. Convocam-se os educadores por meio de comandos não mais amparados *cientificamente*, nem enredados no sonho de autoatualização, mas engajados à forja de um suposto bem comum educativo que a todos abarcaria. Para seus signatários, trata-se de conduzir as massas educacionais – agora não mais *ignorantes*, mas *ingênuas e úteis* – a um estado de consciência tal que elas pudessem se insurgir, por conta própria, contra as arbitrariedades deste mundo. Em que pese seu compromisso manifesto com um contexto supostamente mais *igualitário*, suas palavras de ordem carregam um forte acento doutrinário e, afinal, hipertrofiado dos fazeres educacionais, já que neles depositam as chances de um quimérico acerto de contas com a história, que a educação, bem o sabemos, jamais seria suficiente o bastante para levá-lo a cabo.

O que ambas as forças têm em comum é o presente como objeto de domesticação e, no limite, rechaço, bem como um futuro redentor como norte, tratando-se de se apressar em favor de realidades outras que, enfim, fossem capazes de suplantar as asperezas de um mundo tido ora como imperfeito, ora como injusto. Para tais forças, o presente educacional se torna salvo-conduto de uma obstinada busca de aperfeiçoamento e progresso, pela via da tutela tecnocrática, no primeiro caso, ou pelo heroísmo populista, no segundo. Em ambos, escassez transmutada em fartura prometeica.

Ora, nunca é demais lembrar, com Foucault (2000b, p. 348), que

[...] de fato, sabe-se pela experiência que a pretensão de escapar ao sistema da atualidade para oferecer programas de conjunto de uma outra sociedade, de um outro modo de pensar, de uma outra cultura, de uma outra visão do mundo apenas conseguiu reconduzir às mais perigosas tradições.

Se, na esteira da primeira força, a prospecção do futuro é intrinsecamente evolucionista e adaptativa, a segunda, por sua vez, porta uma feição nitidamente correcional, não obstante seu teor restaurativo, tendo o humanismo como ponto de largada e de chegada. Em ambos os casos, é o sujeito como categoria universal que aí desponta, relegando-se o presente a uma ocasião – sempre insuficiente, mas nem por isso prescindível – de reconciliação de todos e cada qual a uma racionalidade que, desde nossa fundação, nos constituiria; racionalidade de

que, por força da própria história, nos teríamos desviado ou nem sequer nos aproximado, ainda. Em suma, o presente comutado ora em decadência, ora em mera procrastinação do destino humano idealizado, de modo oposto, como pujança, virtuosismo ou, no limite, perfeição.

A clivagem ético-política, operada por ambas as forças, finda por sedimentar uma arraigada cultura metafísica no seio das práticas educacionais, confinando a experiência concreta de – e entre – seus protagonistas a uma espécie de antevéspera do próprio viver, cuja ventura residiria sempre alhures e *a posteriori*. O presente, empobrecido, rebaixado e inerte, converte-se então em objeto de custódia e, por isso mesmo, alvo de desdém ou de repulsa. Madeira apodrecida, sem ruído, sem atrito, sem vida.

Assim, forja-se, de extremo a extremo, uma transcendência tão reativa quanto demiúrgica a consagrar modos despóticos de governo de si e dos outros no quadrante educacional; despóticos, porque raras são as chances de esquiva, já que chancelados pela anuência da grande maioria, senão da totalidade de seus operadores, forçosamente alocados nesta ou naquela tradição discursiva – ora na triste condição de *funcionários da verdade*, ora na tristíssima de *burocratas da revolução*, na esteira de algumas proposições de Foucault (2014), acerca de *O Anti-Édipo* de Deleuze e Guattari.

Mediante tal estado de coisas, na esteira do qual vulnerabilidade, voluntarismo e estagnação das ideias pedagógicas se confundem por completo, torna-se inadiável o cultivo de um olhar recalcitrante quando se trata de operar a crítica do presente; um olhar alerta aos múltiplos constrangimentos que o edifício educacional está, desde sempre, pronto a decretar a seus ocupantes; um olhar capaz, entretanto e em igual medida, de matriciar modos de pensar e de agir sempre em estado de dissolução e de permanente recomposição.

Toca-nos, então, reconhecer que, nas intermitências dos tensionamentos operados por ambas as forças motrizes dos fazeres pedagógicos contemporâneos, ou, mais precisamente, no vazio produzido pelas estridências discursivas que aí se proliferam à exaustão, instaura-se um breve intervalo crítico, à moda daquele que Foucault conclamava, a empuxar uma força de outra envergadura e de outro substrato. Um *éthos* expansivo. Um *éthos* sem verdade, sem futuro e sem redenção.

Para que seja possível perspectivar mais acuradamente o que esse *éthos* exige e faculta, recorro a uma passagem, a meu ver culminante, do pensamento educacional brasileiro contemporâneo: o *Manifesto por um pensamento da diferença na educação*, de Tomaz Tadeu (2003).

Em oito breves páginas, o autor oferece uma espécie de *abre-te sésamo* para aqueles que se dispusessem a abrigar no próprio corpo a aventura de uma vida outra no campo pedagógico. A começar pelos sete verbos enfileirados que compõem a abertura do texto: “Dispersar. Disseminar. Proliferar. Multiplicar. Descentrar. Desestruturar. Desconstruir” (TADEU, 2003, p. 9).

No pequeno mapa-múndi que Tomaz Tadeu oferece, é como se o universo educacional figurasse de ponta-cabeça, ou melhor, se insurgisse de dentro para fora a partir de movimentos excêntricos, metastáticos, fluorescentes. Lá não se anunciam lugares, mas intensidades. Lá não há concentrações, apenas nervuras. Nenhuma reconciliação, apenas sustos. Estirões atópicos, por assim dizer.

Dentre todos os consensos pedagógicos desbancados pelo *Manifesto*, destaco apenas um, o qual encerra toda sorte de armadilhas: o imperativo do diálogo e da ação comunicativa na lida educacional.

Refratário a um mundo reduzido à batuta habermasiana, Tomaz Tadeu se opõe frontalmente a uma tal *obrigação do diálogo*, uma vez que ela traduziria

[...] a fantasia de um mundo regido pelo bom senso, pelo consenso e pela convergência. A ideia de diálogo reinstaura a presença da consciência, a presença do significado, a presença das boas intenções. O diálogo é um sonho de bom-mocismo. A ação comunicativa é um delírio logocêntrico, uma utopia da comunicação transparente. (TADEU, 2003, p. 11-12).

O “[...] direito universal e inalienável à recusa ao diálogo” (TADEU, 2003, p. 12) é então proclamado, a título de revide ao clichê segundo o qual aqueles que ensinam e aqueles a quem se ensina manter-se-iam atados por vínculos linguageiros idealmente recíprocos, convenientes e, afinal, benfazejos. Na contramão disso, tratar-se-ia de garantir “[...] o dissenso inconciliável, a diferença irreduzível, o desencontro irremediável, a comunicação impossível” (TADEU, 2003, p. 12). Em uma palavra: o desentendimento como meio e fim do próprio ato pedagógico.

Convenhamos: defender o desentendimento como princípio de ação do campo educacional é um golpe mortal contra tudo aquilo que, desde a Modernidade, mais nos empenhamos em oferecer ao mundo: a ferrenha tutela intelectual-moral dos mais novos, a título de sua proteção e de seu cuidado.

Para que sejamos capazes de dimensionar o que a defesa da educação como desentendimento suscita, suponhamos, por um instante, que as mensagens que um professor emite não são, em absoluto, aquelas que seus alunos decodificam. Isso não quer dizer que o reino conversacional pedagógico seria estruturado de acordo com significações sempre idiossincráticas, tampouco que se trataria de um diálogo irremediavelmente fraturado ou, no limite, babélico, apenas refreado pela padronização linguística ou pelo valor de uso das trocas específicas entre os falantes. Jamais, portanto, reduzir os acontecimentos discursivos ao crivo reducionista dos psicanalistas ou dos semiólogos, ambos reputados por Foucault (2014, p. 8) como os “[...] lastimáveis técnicos do desejo [...] que registram cada



signo e cada sintoma, e que gostariam de reduzir a organização múltipla do desejo à lei binária da estrutura e da falta”.

Suponhamos, também, com Foucault, que as palavras não operam como correspondentes ora mais, ora menos precisos das coisas que descrevem, e que a tarefa do pensamento não seria, jamais, a conversão de uma a outra realidade, a reboque dos ditames da lógica representacional guardada a sete chaves pela narratividade pedagógica convencional.

Impossível, assim, não fazer coro a Deacon e Parker (1998, p. 151), quando afirmam que

[...] a prática de ensinar não deve se dirigir a uma oferta de verdades ou de novos conhecimentos, mas a um questionamento das verdades existentes [...]. Ela deve estar centrada em nossas formas cambiantes de sujeição, em nossa existência relacional, e nas forças, práticas e instituições que constroem nossas identidades em nosso nome.

O que está em causa em uma sala de aula, quando atravessada por algum acometimento crítico, tal como Foucault o supõe e advoga, não é, em absoluto, a reapropriação daquilo que, acumulado pelo tempo, teria restado como verdadeiro ou necessário – letra morta, em suma –, mas o tipo de problematização que, no presente, dedicamos a essa matéria, restituindo-lhe a faculdade de coisa viva. Madeira, em suma, cujos nós e veios não consistiriam em uma expressão estática do passado a reverberar uma suposta configuração essencial que nos caberia levar adiante, mas em núcleos de força a emanar signos tão disruptivos quanto generativos, os quais demandam um tipo de apropriação não contemplativo, não imitativo e, portanto, não vegetativo.

Que se o diga, sem mais delongas: o grau de dificuldade da empreitada é enorme. Curioso, no entanto, é o fato de que, para aqueles não interessados pelo *modus operandi* de um tipo de pensamento não metafísico, os esforços aí levados a cabo findam, muitas vezes, por ser interpretados – seja por mero juízo do gosto, seja por aversão aos pressupostos aí em jogo – como *laissez-faire* expressivo e, no limite, balbúrdia argumentativa, ou seja, o contrário absoluto do que é. Ora, uma experiência desse quilate prima pelo antagonismo ao ramerrão discursivo convencional, por meio do rechaço, em ato e sem trégua, da busca inglória de legitimação e de consenso, a encobrir um empreendimento teoricamente tacanho e, tanto pior, amiúde domesticador das injunções do presente.

No terreno educacional, as investidas de timbre não metafísico se orientam pelo esforço de criação de um *topos* existencial tão desviante dos regimes de verdade, aí em circulação, quanto generativo de modos e estilos de pensamento recalcitrantes e,

sobretudo, não vistos de antemão. Trata-se do trabalho de crítica sistemática acerca do que se é; jamais como revelação ou, tanto pior, prova de fé. Autocriação, enfim.

Aquí, a palavra ganha outro estatuto: nem conjuntivo nem disjuntivo, mas interpelante e, no limite, autofágico. Palavra-ruminação. Palavra-combate. Combate empenhado tão somente em escavar fundações, jamais em edificar outras; combate cujas conquistas são sempre provisórias, sempre titubeantes, sempre por se refazer. Madeira que lateja, que sussurra, que trabalha sem cessar.

Por isso, seus artífices – poucos, decerto – sonham com paisagens inéditas e disformes, à espera de quem tenha coragem suficiente para, juntos, talhá-las com as próprias mãos. Desafortunados por excelência, eles se nutrem de ideias errantes, já que não se dobram ao jogo farsesco do progresso ou da compensação humanos. Para eles, a história nada mais é do que expansão súbita, e a vida, puro enigma. Com eles, a engrenagem do mundo se move a gestos intempestivos, e nada além. Sua estratégia, quando em posse da palavra, é tão somente a de um inconformismo distópico, pelo que são acusados de irascíveis, destemperados, inconsequentes, às vezes. Debatem-se eles, sem trégua, contra a penúria intelectual que grassa na paisagem educacional, mas nada almejam além da prerrogativa do livre pensar. Amizade intelectual é tudo o que oferecem a seus interlocutores. Querem observar o fluxo contínuo dos acontecimentos e neles garimpar alguma vontade de ficção para o tempo presente – para além de toda metafísica, de toda teleologia, de toda danação. Com Foucault (2000a, p. 172), querem apenas não ser governados “[...] dessa forma e a esse preço”.

Daí que os arranjos conversacionais em sala de aula, longe de qualquer ensejo de verossimilhança e fidedignidade, remeteriam apenas a composições descompassadas, contingentes, flutuantes, desembaraçadas de qualquer vontade de persuasão e, portanto, sujeitas a uma miríade de efeitos.

Nesse diapasão, ensinar se converte em uma operação antagonista dos jogos especulares de ação-reação aos estímulos linguageiros operados por um sobre o outro, e vice-versa. Nem informação, nem esclarecimento, tanto menos aculturação, ensinar consistiria em um gesto mais afeito ao derramamento, ao dissenso e, afinal, à solidão, estas tidas como condições do próprio trabalho de existir, quando compreendido como manufatura de uma minúscula e anônima obra de arte – tal como Foucault tanto a evocou.

Assim concebido e experimentado, o presente educacional atinge, enfim, seu ponto de esgotamento e, quiçá, de virada. O sonho da transparência comunicacional e da reciprocidade dialógica cai por terra. Um *delay*, belo e trágico, se instala na interlocução entre os mais velhos e os mais novos, já que as respostas que se lhe oferecem passam a não ser nem simétricas nem congruentes às perguntas que as geraram, estilhaçadas que foram por aquelas. A vontade de saber se converte em vacância sequiosa entre o

que já se sabe, o que suspeitamos e o que podemos vir a saber, sem jamais suspeitá-lo. Não mais um *éthos*, mas um *pathos* pode, então, irromper do encontro entre professor e aluno, doravante duas criaturas do agora, agora e agora.

Um *pathos* obcecado por modos de pensamento breves, brevíssimos, aferrados não à conservação do mundo e suas misérias, mas à sua reinvenção radical que, queiramos ou não, virá – embora e desafortunadamente não por nossas mãos. Mas virá – impávida, tranquila, infalível e apaixonadamente.

E se Caetano Veloso (2003, p. 173) tiver alguma razão não apenas poética, haveremos então de admitir, por um esforço filosófico deliberado, que “[...] aquilo que nesse momento se revelará aos povos / surpreenderá a todos não por ser exótico / mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto / quando terá sido o óbvio”.

Sim, é da memória de um futuro do presente que se trata. Apenas disso. E é desse tempo insuspeito que o óbvio, não o exótico, emite seus sinais. O óbvio, sempre oculto, não obstante sempre óbvio. Visível, portanto. Infinitamente visível.

Tudo é estar atento e, quem sabe, forte.

## Referências

DEACON, Roger; PARKER, Ben. Escolarização dos cidadãos ou civilização da sociedade? In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 138-153.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Diálogo. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. Mesa-redonda em 20 de maio de 1978. In: \_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 335-351. (Ditos e escritos IV).

\_\_\_\_\_. O que é a crítica? (Crítica e Aufklärung). **Cadernos da F.F.C.**, Marília, UNESP, v. 9, n. 1, p. 169-189, 2000a.

\_\_\_\_\_. O que são as Luzes? In: \_\_\_\_\_. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000b. p. 335-351. (Ditos e Escritos II).

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: \_\_\_\_\_. **Genealogia da ética, subjetividade, sexualidade.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014. p. 7-10. (Ditos e Escritos IX).

STEINER, George. **Lições dos mestres.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença na educação. In: CORAZZA, Sandra Mara; TADEU, Tomaz (Org.). **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.

VELOSO, Caetano. Um índio. In: FERRAZ, Eucanaã. (Org.). **Letra só.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 172-173.

Recebimento em: 26/02/2015.

Aceite em: 15/03/2015.

# Abrir os olhos (As imagens à luz da escritura)

Eyes wide open  
(Images at the light of writing)

Eduardo PELLEJERO<sup>1</sup>

## Resumo

A tematização platônica da pintura projeta sobre a produção e a contemplação de imagens atributos de irrealidade, irracionalidade e passividade, fazendo do *olhar* o oposto de conhecer e o oposto de atuar, uma aceitação acrítica das aparências, coisa de crianças. O presente artigo pretende problematizar essa tradição iconoclasta, explorando a abertura que as imagens da arte oferecem à escritura crítica.

**Palavras-chave:** Imagens. Olhar. Arte. Crítica.

## Abstract

The platonic critic of painting projects over the production and the contemplation of images notes of unreality, irrationality and passivity, opposing *seeing* to knowing and acting, a plain acceptance of appearances. This paper aims to problematize this iconoclastic tradition, exploring the opening that art images offer to critical writing.

**Keywords:** Images. Looking. Art. Critics.

---

1 Doutor em Filosofia Contemporânea (Universidade de Lisboa), Professor do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Rio Grande do Norte. Bolsista Capes/Pós-Doc 2015. E-mail: <estética.ufr@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 365-377	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Na arte não há mistério. Faz as coisas que possas ver, elas te mostrarão as que não podes ver. (KAREN BLIXEN).

A filosofia nunca teve uma grande relação com as imagens. É uma história que não começou bem. Já nas suas balbuciantes origens, Platão identificava um inimigo nelas, associando-as às formas mais baixas da consciência. Mais tarde, durante séculos, de forma mais ou menos acrítica, os seus argumentos sobre o caráter irreal das imagens e a passividade dos espectadores foram incansavelmente repetidos por uma tradição ingenuamente iconoclasta.

Certamente, os alarmes de Platão em relação às imagens teriam enlouquecido na nossa época. As imagens proliferam onde quer que olhemos, registradas, transmitidas e reproduzidas vertiginosamente, sem descanso. Enchem o olho, cegam-nos. Afirmam, cinicamente, uma realidade deslumbrante na qual ninguém acredita, nem mesmo aqueles que aderem incondicionalmente ao espetáculo. Não lhes falta realidade. Pelo contrário, são terrivelmente efetivas: dão uma fisionomia ao mundo e uma figura ao nosso desejo. E cada vez é mais difícil olhar para outra parte; até piscar os olhos tornou-se complicado<sup>2</sup>.

Afortunadamente, a filosofia e os filósofos mudaram muito nos últimos dos mil e quinhentos anos. As imagens da arte moderna exigiram isso de nós, em algum momento. Hoje não consentem que duvidemos *sem mais* da realidade do que vemos e sentimos, da forma em que somos afetados. Puras ou impuras, figurativas ou não, as imagens falam. Dizem: se há mistério no mundo, é da ordem do visível, não do invisível. Dizem: a abertura ao mundo através dos sentidos não é nem ilusória nem indireta. Dizem: o que aparece é dobra do que é.

Isso quer dizer que, inclusive perante o regime imagético mais perverso, o problema não se encontra nas imagens, mas no exercício do nosso olhar. Não se trata simplesmente de aceitar ou recusar as aparências, mas de interrogá-las, de ressignificá-las, de torná-las um objeto de desejo, de reflexão ou de crítica.

Cada imagem traduz um encontro com o mundo, dando a ver, a partir do já visto, o resultado dessa experiência, na qual o que afeta a sensibilidade é, pela sua vez, afetado pela imaginação ou pelo intelecto, pela memória ou pela razão e, em última instância, transfigurado no entrelaçamento do olho e da mão, no estranho sistema de trocas que o corpo coloca em jogo<sup>3</sup>. A lição a extrair disso é muito simples: assim

---

2 A afirmação de uma pluralidade de regimes do visível é fundamental para colocar o problema das imagens e do olhar; tal é o caso de Rancière, que apela a repensar o próprio regime espetacular, e também o de Régis Debray, que coloca o problema ao nível do visual, onde o espectador parece se dissolver completamente na sucessão indefinida das imagens.

3 “Pintar é o resultado da receptividade da tinta: a tinta está aberta para o pincel: o pincel se abre para a mão; a mão se abre para o coração: tudo da mesma maneira como o céu engendra o que a terra produz, tudo resulta da receptividade.” (BERGER, 2004, p. 21-22).

como o pintor empresta o seu corpo ao mundo para transformar o mundo em pintura, o espectador deve empregar todas as suas competências intelectuais para transformar as imagens numa visão. O passivo e o ativo se confundem nesse gesto que é ver (e dar a ver). A visão depende do movimento, e a verdade é que só se vê aquilo que se olha, que se considera de tal ou qual modo, se foca e se interpreta. O espectador sente e é afetado, mas também observa, dirige o seu olhar, conduz a sua atenção e, em geral, submete o que lhe é dado na sensibilidade a um jogo livre entre as suas faculdades. Ele conecta e associa, vê e interpreta, olha e especula. Faz o poema do poema, diz Rancière; propõe uma deformação coerente, dizia Merleau-Ponty. Cada um trilha o seu próprio caminho, faz a sua própria experiência, conforma, transforma ou desforma as imagens que o mobilizam.

Agora, na medida em que a nossa cultura não faz da arte o principal instrumento das nossas relações com o mundo, na medida em que não nos sentimos tão à vontade perante as imagens como nos sentimos dentro da linguagem (cf. MERLEAU-PONTY, 1974, p. 79), a nossa emancipação, enquanto espectadores, requer um verdadeiro adestramento do olhar, um exercício atento da visão, uma prolongada ocupação do olho e da mente.

Ver só se aprende vendo. Há coisas que não vemos à primeira vista, *coisas que olhamos, mas não enxergamos*. As imagens comportam uma leitura limitada apenas pelas nossas aptidões, pelo tempo que lhes dedicamos, pela disposição com a qual as encaramos.

1. Em primeiro lugar, é uma questão do emprego do tempo. Uma imagem pode surpreender-nos, deixar-nos sem palavras, obrigar-nos, inclusive, a desviar o olhar. As imagens nem sempre provocam em nós um amor à primeira vista. Mas, se não desistimos delas, se persistimos na sua frequência, o nosso olhar pode encontrar, nas nossas competências poéticas e conceituais, elementos que ultrapassem esse primeiro momento de assombro, de rejeição ou indiferença. As imagens, como a beleza, são uma coisa severa e difícil, que não se deixa alcançar facilmente: é preciso espreitá-las, estreitá-las, enlaçá-las firmemente para obrigá-las a revelar-se (cf. BALZAC, 2013).
2. Em segundo lugar, é uma questão de disposição. Podemos reconhecer uma imagem, desconhecer uma imagem (ou desconhecer-nos perante ela), podemos ser seduzidos ou repelidos por uma imagem, chocados, inquietados, abraçados, consumidos por uma imagem. Como tudo em nós, o olhar pressupõe o carácter polimórfico do nosso desejo, se encontra inevitavelmente submetido às suas variações, aos seus investimentos e disposições<sup>4</sup>. Isso

---

4 “O encontro entre as imagens e o espectador não está nem sempre nem a maioria das vezes fundado na boa vontade: mais habitualmente se baseia em desejo, ira, medo, piedade ou nostalgia” (BERGER, 2004, p. 20).

quer dizer que, quando nos encontramos perante uma imagem, sempre está em jogo, antes inclusive de que a imagem comece a fazer sentido, uma forma de ver, de sentir, de ser afetados (e também uma forma de olhar, de reagir, de responder ao que nos afeta). Conhecer, descrever, criticar, julgar, experimentar, fruir, se distrair, estudar, manipular, repetir, colar, copiar, destruir, consagrar, adorar, contemplar, compreender, dialogar, são apenas algumas das muitas formas de colocar em jogo o desejo em relação a uma imagem. E não importa quantas precauções tomemos na hora de nos aproximarmos a uma imagem, é sempre uma posição particular desse tipo que está em questão, sendo que, inclusive quando nem todas tenham o mesmo valor, não há forma de afirmar, de modo geral, uma posição específica como sendo a melhor, a mais adequada. Nenhuma experiência suscitada por uma imagem pode reclamar, de direito, um privilégio sobre as demais.

3. Em terceiro lugar, é uma questão ao mesmo tempo poética e filosófica. Certamente podemos nos apoiar no saber disponível sobre as imagens, tomar emprestadas palavras para pensar e contar o que vemos: histórias e comentários, críticas e catálogos, tratados estéticos e livros de arte estão aí para nos oferecer um verdadeiro leque de possibilidades conceituais e poéticas, um apoio difícil de avaliar (digo isto com toda a ambiguidade possível). Em todo o caso, quando realmente fazemos experiência de uma imagem, aquilo que vemos excede todas essas formas e categorias, exige de nós que as coloquemos entre parêntese, que desarmemos o nosso olhar. Todo o saber existente para pensar uma imagem, todas as formas estabelecidas para escrever sobre ela, podem vir a apoiar ou questionar a nossa experiência, a nossa interpretação ou a nossa tradução, mas, na medida em que sempre é capaz de nos surpreender, a imagem (cada imagem) exige de nós a suspensão dos quadros mentais e das competências intelectuais adquiridas, e a exploração (a invenção) de novas maneiras de pensar e de escrever. Não existe meio privilegiado, não existe método, apenas pontos de partida e pontos de inflexão a partir dos quais podemos dar forma às nossas interpretações e aprender, assim, coisas novas (sobre as imagens, sobre o mundo, sobre nós mesmos).

Resumindo: olhar e ver alguma coisa, ser tocado, ou, inclusive, ser desarmado por uma imagem, é uma experiência que requer *tempo, desejo e invenção*.

Não estamos habituados a ver dessa maneira. Inscritas em regimes de consumo, de informação ou de conhecimento, na maioria das oportunidades as imagens chegam a nós sobre-determinadas no seu funcionamento elementar, deixando pouco ou nenhum espaço para um olhar crítico e criativo.



1. Em primeiro lugar, do ponto de vista do tempo (da aula, do *feed* de notícias, do informativo das oito), as imagens se sucedem sem descanso, são continuamente substituídas por outras imagens, confundindo-se eventualmente num espetáculo que suscita o anestesiamiento da nossa sensibilidade ou a indiferença do nosso olhar, isto é, a *cegueira*.
2. Em segundo lugar, do ponto de vista do desejo (de formação, de comunicação, de satisfação, de evasão), os dispositivos imagéticos contemporâneos tendem a estabelecer a distância, a disposição, a intensidade do nosso olhar, o foco da nossa atenção e a forma da nossa expectativa – produzindo a homogeneização das nossas subjetividades enquanto espectadores, isto é, a *despaixão*.
3. Em terceiro lugar, do ponto de vista do pensamento e da expressão (do claro e do distinto, do legível e do inteligível, do neutro e do objetivo), a experiência das imagens pede para ser reduzida ao denominador comum da nossa experiência cotidiana: contextualizada, historicizada, teorizada, traduzida numa linguagem acessível, sem atritos, e segundo parâmetros manejáveis, isto é, a *mediocridade*.

O que fazer, nessas condições de produção e circulação das imagens, para recuperar a sensação paradoxal que define o olhar assombrado que associamos ao que significa pensar? Como restituir a sua potência intrínseca ao olhar e admitir, ao mesmo tempo, o caráter inesgotável de certas imagens, a nossa impossibilidade de possuí-las completamente?

Caso a caso, imagem a imagem, essas questões requerem um tratamento diferenciado, que deve conjugar as apostas teóricas e poéticas com os investimentos existenciais e políticos, vitais e intelectuais.

Nem toda a imagem pode ser lida, nem toda a imagem admite tradução, pelo menos não completamente, sem resto<sup>5</sup>. O problema de saber como a intenção do produtor de uma imagem renascerá (inevitavelmente transfigurada) naqueles que olham não pode ser resolvido por referência a uma linguagem ou saber comum, sem comprometer a herança da arte moderna, que pressupõe que o

---

5 “A história da arte pretende dar a impressão de um objeto elucidado sem resto, segundo um princípio de tradução total do visível no legível, reduzindo todas as imagens á conceitos” (DIDI-HUBERMAN, 2010). “Não é seguro que todos os traços, marcas ou elementos legíveis numa obra possam ser qualificados de “signos” independentemente da interpretação que os declara como tais. Os ‘fatos picturais’ são heterogêneos: dependem da química, da psicologia, da ótica, e também da mitologia ou da psicanálise (etc.). A língua da pintura é fragmentada, disseminada numa multiplicidade de sistemas parciais. As obras singulares não reenviam a nenhum código ou convenção recebida. O projeto semiológico separa, nesse conjunto heteróclito, coerências articuladas, sistemas, as estruturas. Mesmo quando a pintura se organiza em sistema (por exemplo, numa obra singular), ela não é necessariamente um sistema de signos.” (DAMISCH, 1977, p. 12).

espectador que é atingido por uma imagem retome, por conta e risco, o trabalho de significação do gesto que a criou, sem mais guias que os traços deixados uma superfície, silenciosos mas acessíveis a qualquer olhar atento<sup>6</sup>. A ansiedade é parte essencial da nossa relação com as imagens no seu funcionamento contemporâneo (e qualquer saber que oblitere essa experiência é, para começar, um obstáculo para o olhar, não um instrumento, uma lente).

Por outro lado, e da mesma forma em que não existe uma posição privilegiada do desejo quando se trata de aproximar-se às imagens, não existe um estilo nem um pensamento adequados para traduzir as aventuras que nos propõem. Os conceitos e o vocabulário de que nos valem para interrogar uma imagem, ou para traduzir a nossa experiência de uma imagem, não se encontram sobre-determinados pela iconografia, nem pela história da arte, nem pela semiologia, nem pela estética filosófica. Perpassada por uma contingência radical, perturbada por circunstâncias sociais e individuais, culturais e políticas, a nossa experiência de uma imagem só pode ser articulada segundo combinações sempre singulares do conhecimento específico consolidado e dos devaneios da nossa imaginação, do saber técnico disponível e de ecos imprevisíveis suscitados por outras narrativas. A imagem é sempre *uma* experiência da imagem, o resultado de um encontro singular, que mobiliza, quando é uma experiência produtiva, todas as nossas competências (e só assim faz todo o sentido dizer que uma imagem nos move ou nos comove).

Não estou seguro de que seja desejável ou meramente possível prescindir do suplemento do discurso crítico em relação às imagens da arte. De alguma forma, elas nos impelem a responder, a dar testemunho da sua experiência, da prova a que nos submetem. Mas essas imagens não são simplesmente textos a serem decifrados, coisa que as converteria numa palavra de segunda ordem, justificando as respostas institucionais à ansiedade das pessoas que exigem saber o que as

---

6 É importante notar que, tal como Rosenberg, Merleau-Ponty considera essa abertura um elemento diferencial da arte moderna; a relação do pintor e de seu modelo, tal como se exprime na pintura clássica, supõe também uma ideia de comunicação entre o pintor e o espectador de seus quadros, que não se dá (nem pode ser pressuposta) pela pintura moderna. Em todo o caso, a recusa de reduzir a pintura à linguagem, não implica que Merleau-Ponty não pense as suas relações de uma forma produtiva. Assim, em “Pintura e linguagem”, Merleau-Ponty reconhece que o paralelo entre a pintura e a linguagem é, pelo menos, um princípio legítimo para uma problematização filosófica. A pintura expressa a estrutura do mundo (joga os peixes e conserva a rede), capta isso que existe com o mínimo de matéria necessário para que o sentido se manifeste. A tarefa da linguagem é semelhante. Ambos são parte de uma mesma aventura: transmutação do sentido em significação: “[...] dos dois lados, a mesma transmutação, a mesma migração de um sentido esparso na experiência, que deixa a carne onde não chegava a se reunir, mobiliza em seu proveito instrumentos já investidos, e os emprega de tal maneira que enfim eles se tornam para ele o próprio corpo de que tinha necessidade enquanto passa à dignidade da significação expressa.” (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 62).

imagens *querem dizer*. “Leituras críticas acompanham imagens desde o início dos tempos, mas nunca efetivamente copiam, substituem ou assimilam as imagens” (MANGUEL, 2011, p. 28). A questão é como fazer para que a nossa resposta crítica às imagens não se torne uma mediação codificada das palavras<sup>7</sup>.

A crítica sempre teve, e pode continuar a ter, um papel importante para nós, mas só na medida em que seja capaz de se expor aos desafios da experimentação e se abrir, assim, ao devir das formas. A partir dessa incômoda posição da consciência, comum a críticos e artistas – de Mallarmé a Valéry, de Joyce a Borges, de Kafka a Benjamin, e de Becket a Deleuze<sup>8</sup> –, a escritura crítica pode se converter novamente num verdadeiro laboratório e, quiçá, responder assim ao essencial da sua vocação moderna, que supõe, pelo menos, o seguinte:

1. A crítica fornece uma espécie de suplemento conceitual às imagens: as identifica ou apresenta como formas de arte, de dominação ou de resistência. Constitui um momento de reconhecimento ou, melhor, de resignificação. Uma espécie de chamada de atenção. Assim, por exemplo, a fotografia surge como um procedimento técnico-científico para análise do movimento, até que, pela intercessão da crítica, é deslocada para um cenário que não se deixava prever: o das imagens da arte. Da mesma forma, as experimentações modernistas, muitas vezes, necessitaram da intercessão da crítica para serem consideradas como pertencentes ao domínio da arte e não, por exemplo, ao da perturbação mental (Antonin Artaud, Daniel Johnston).
2. A crítica alarga e complica o mapa da sensibilidade. Tem por objeto abrir o olhar, espaçar a leitura, apresentar um leque de possibilidades para a interpretação, feito de visibilidades, significações, alusões e conceitos não evidentes. Consiste numa forma de iluminação, que não pretende esgotar o sentido das imagens (sentido que só depende de cada encontro com o espectador), mas que pode nos conduzir muito além do que o nosso primeiro olhar poderia nos permitir

---

7 “A menudo, cuando posamos la mirada sobre una imagen del arte, nos viene la irrecusable sensación de la paradoja. Lo que nos llega inmediatamente y sin rodeos lleva la marca de la confusión, como una evidencia que sería oscura. Mientras que lo que nos parece claro no es sino el resultado de un largo rodeo, nos damos rápidamente cuenta de ello – una mediación, un uso de las palabras. [...] Todo ello, sobre la misma superficie de un cuadro, de una escultura, donde nada habría sido escondido, donde todo nos habría sido, simplemente *presentado*.” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 11).

8 “Não há ficção porque a linguagem se coloca a distancia das coisas; a linguagem é essa distância, a luz onde as coisas estão e a sua inacessibilidade, o simulacro onde se dá a sua presença; e qualquer linguagem que, em lugar de esquecer essa distância, se mantém nela e a mantém nele, qualquer linguagem que fala dessa distância avançando nela, é uma linguagem de ficção. Pode, então, atravessar toda prosa e toda a poesia, todo romance e toda reflexão, indiferentemente.” (FOUCAULT, 1994, p. 280).

acreditar. Então a crítica é um movimento que nos faz reparar no que, em princípio, poderia nos passar por alto, e, nessa medida, é um auxílio precioso. Toda imagem é incompleta, inacabada, aberta; exige um olhar ativo, uma leitura colaborativa que, sem fechá-la, desenvolva todas as suas potencialidades. Facilitar um olhar assim, uma leitura assim, é o objetivo da crítica.

3. A crítica trava uma relação muito especial com a atualidade: “[...] da vasta herança do passado, a crítica traz à luz o que fala ao presente de modo direto e urgente” (STEINER, 2003, p. 23). O crítico deve escolher, e a sua escolha deve privilegiar o que pode entrar em diálogo com os vivos. Cada geração faz as suas escolhas. Há obras que vão além do seu tempo, mas a crítica muda de época para época, está atada ao presente. Comparada com a criação artística, a crítica pode parecer secundária, mas na época na qual nos toca viver, bombardeados por quantidades não manejáveis de informação, sufocados pela multiplicação dos arquivos, desvelados pelo acesso permanente a tudo o que já foi feito, ganha um valor fundamental, resgatando umas poucas coisas do esquecimento, propondo-as à nossa atenção como elementos fundamentais para pensar o que somos, o que chegamos a ser, mas também o que estamos em vias de devir. O crítico é, nesse sentido, uma espécie de caixeiro viajante. Propõe uma coleção, um recorte, antes de qualquer interpretação. Leva consigo, e nos apresenta, uma espécie de museu ou biblioteca portátil. As referências mais óbvias dessa metáfora se encontram na tradição que vai de Duchamp a Vila-Matas, mas conhece uma série de praticantes inesperados que excedem as definições acadêmicas da crítica (por exemplo, Henri Miller e os livros da sua vida).
4. A crítica está longe de ser relativa. É a tradução de uma descoberta. Certamente, cada um faz a sua experiência de uma imagem e, nesse sentido, a experiência da crítica não é menos subjetiva que qualquer outra. Mas há na proposição da palavra crítica sobre as imagens uma estrutura muito especial, que procura desfazer a distância que vai da subjetividade à intersubjetividade. Sabemos que Kant já apostava na experiência estética para operar esse trânsito. No mesmo sentido apontado por Kant, a crítica não decide a qualidade de uma obra, nem determina o seu significado; simplesmente o propõe à nossa apreciação, com mais ou menos entusiasmo, e sugere percursos para o nosso olhar. É a tradução de uma aventura intelectual singular, subjetiva, mas que espera encontrar nos outros, naqueles aos quais dirige a sua palavra, um eco, uma ressonância. Podemos aceitar o seu convite (ou não), podemos partilhar o seu entusiasmo (ou não), podemos percorrer os seus caminhos (ou não). Em todo o caso, quando o fazemos, quando prestamos de livre vontade o

nosso consentimento, quando o convite da crítica tem em nós como correlato uma experiência produtiva, que pode, inclusive, ir além do sugerido pela crítica, então a subjetividade da crítica abandona o terreno da relatividade à qual parece, à primeira vista, condenada, estabelecendo pontes entre ela e nós, num movimento de expansão da experiência, de contágio, que nunca se encontra assegurado, mas que pode atingir proporções inimaginadas. Assim, por exemplo, Octave Mirbeau descobre Van Gogh em 1891, numa época na qual não só o público em geral ignorava a sua obra, mas na qual inclusive os outros pintores modernistas tinham pouca consideração por ele (Cezánne, por exemplo, achava que ele pintava como um louco, e não dizia isso à maneira de um elogio); Mirbeau viu o que ninguém mais viu na sua época e escreveu sobre a sua experiência (extremadamente pessoal, isolada); alguns leram os seus textos e começaram a ver, alguns deles (muitos) escreveram por sua vez, etcetera, etcetera; hoje a pintura é para nós inimaginável sem Van Gogh.

5. A função da crítica compreende, necessariamente, uma componente pedagógica e emancipatória, e trava uma luta constante contra todas as formas de *tutagem* e *iliteracia*, contra a alienação e o embotamento das nossas competências para ver e apreciar, para ler e interpretar, para experimentar e traduzir o que vemos, lemos e interpretamos (e é só nesse sentido, acredito, que nos interessa a crítica). A crítica deve apresentar as imagens, deve explicar mais ou menos seu significado ou suas significações possíveis, mas, também, deve animar o público a permanecer perante elas, a perguntar-se pelo significado que poderiam ter na sua vida, destruindo, se é necessário, todas as interpretações preexistentes – isto é, propiciar o dissenso. A crítica não é uma mediação entre as imagens e o espectador, mas uma tentativa de por as imagens a trabalhar (a funcionar), de fazer entrar os espectadores no jogo (sem regras) que as imagens nos propõem. Nessa medida, a crítica deve nos oferecer todo o saber possível sobre as imagens para logo nos convidar a nos confrontarmos com a ignorância que suscita a experiência *cara a cara* de uma imagem. Nesse lugar, entre o saber e a ignorância, a crítica deve nos deixar a sós; em última instância, a emancipação é, necessariamente, um processo que cada um deve fazer por conta própria.
6. Por fim, a crítica é solidária das aventuras da invenção que levam a arte a percorrer os caminhos da experimentação. Tateante, destemida, imprudente às vezes, a crítica pressupõe uma recusa dos atalhos conceituais, uma renúncia às fórmulas fáceis, aos métodos instituídos, isto é, ao saber. A mesma reserva que determina a disposição da experimentação artística em relação às formas consagradas, e que situa o artista na intempérie, força a crítica a desarmar o

seu olhar, a colocar entre parênteses, quero dizer, *a suspendere* todas as estruturas dadas de significação (as categorias e os conceitos que utilizamos para dar uma forma ao mundo e um sentido à história).

Evidentemente, a escritura crítica nem sempre responde a estes apelos, e tenta racionalizar a ansiedade própria da ambiguidade das imagens, remetendo-a a um jogo cujas regras a crítica teria por objetivo explicitar<sup>9</sup>. Mas outra atitude é possível. Além, ou, se preferirem, aquém das formas consagradas, o crítico pode ser aquele que, sem reservas, põe à prova a cultura, abrindo-se à multiplicidade dos seus sentidos e à imprevisibilidade das suas pulsões, sem ideias preconcebidas de um saber, uma verdade ou uma razão a conquistar. Quando isso acontece, o crítico devém um *factor*, isto é, um *falsario* e um *inventor*, como sugere Didi-Huberman (cf. 2010, p. 13): um homem olhando para as nubes que se abandona, sem pretensões, ao livre jogo das suas faculdades, e que exerce (põe em prática) um pensamento sem abrigo, exposto ao que há de impensado e inclusive de impensável no exercício tradicional da crítica (cf. DIDI-HUBERMAN, 2010, p. 14). Isso não significa a recusa de toda a ética do saber, mas apenas a procura de uma menos rudimentar (cf. SAER, 2004, p. 11) e, talvez, um modo da autenticidade não ligado à forma do verdadeiro (cf. BLANCHOT, 2011, p. 261). Porque se o próprio da crítica é multiplicar as possibilidades de tratamento da realidade, não pode deixar de submergir-se na sua turbulência, na sua ambiguidade, desdenhando a atitude ingênua (logo, dogmática) que consiste em pretender saber, de antemão, como está constituída essa realidade e quais são as formas eficazes da sua representação (cf. SAER, 2004, p. 11).

Nesse periclitante território, a crítica e o artista se confundem, colocando entre parênteses qualquer estrutura de significação existente, qualquer procedimento consolidado, qualquer inscrição genérica ou estilística autorizada, mas também, e sobretudo, qualquer imagem de um objetivo ou um fim a atingir. Rara espécie de cegueira, que, paradoxalmente, restitui o seu sentido profundo ao simples gesto de abrir os olhos e ver.

\* \* \*

---

9 Tal é o caso de Will Gompertz (cf. 2013, p. 15-16), quem procura inscrever a experimentação na história da arte, apresentando-a como parte de uma dialética evolutiva que se remonta aos tempos de Leonardo. Porém, na sua singularidade, na sua vitalidade, a experimentação implica uma ruptura, não uma continuidade, não pressupõe regras, nem sequer as estabelece, apenas se oferece a uma experiência que tem a forma da interrupção e a um jogo desregrado proposto à nossa liberdade. A remissão da arte à compreensão, e da experimentação a algo que deve ser entendido, é uma preocupação nobre, mas desnaturaliza o sentido da experimentação e compromete a potência própria da arte, na medida em que a sua prática tende a impugnar qualquer conceituação estabelecida. Na tentativa de dar direito de cidadania à experimentação (um lugar nos museus, um espaço nos orçamentos públicos, etc.), Gompertz acaba por inocular a experimentação, isto é, arrisca tornar inócua a própria arte no seu devir.

A tirania da legibilidade total e da satisfação assegurada, que domina a cultura da nossa época, tende a alimentar o nosso olhar com imagens pré-digeridas, propiciando uma atitude acrítica, pelo que devolver ao olhar a singularidade essencial de toda a imagem, e o caráter eventual de toda a situação visual, é de uma importância política fundamental. Isso não significa remeter a imagem ao domínio do inominável ou do ininteligível; significa, apenas, recordar que as imagens só existem, ou, melhor, só funcionam realmente numa tensão constitutiva entre percepções e significações, entre afecções e sentidos, entre o saber e a experiência, ambígua e problematicamente, enquanto instâncias de um mundo em permanente construção<sup>10</sup>.

Quando olhamos para uma imagem, podemos sentir que nos perdemos nela, nos afundar num abismo de incompreensão ou nos sentir desgarrados por uma multiplicidade de interpretações diferentes, mas na persistência e no engajamento nessas aventuras forja-se um olhar. Depois de tudo, cada imagem é uma trama de inumeráveis camadas de sentido que, enquanto espectadores, procuramos remover para ter acesso a ela nos nossos próprios termos (mesmo se nunca estamos sós e a emancipação é, por definição, um processo, uma tarefa infinita).

Hoje as imagens constituem uma peça essencial dos dispositivos através dos quais se articulam as sociedades nas quais vivemos; se encontram no centro das nossas práticas existenciais, culturais e políticas, preenchem o nosso tempo, conformam o nosso desejo, dão forma ao mundo. Não se pode dizer o mesmo do exercício crítico do olhar. Esse é o verdadeiro problema.

Não sei se as imagens são a matéria da qual somos feitos, mas, certamente, somos seres visíveis e videntes, seres para os quais o mundo aparece, de forma total e irrestrita, com cada imagem, sem outras limitações que as das nossas competências para ver e apreciar, para sentir e interpretar.

William Blake escreveu: “Como saber se cada pássaro que cruza os caminhos do ar não é um imenso mundo de prazer, vedado por nossos cinco sentidos?” (BLAKE apud MANGUEL, 2011, p. 22).

---

10 Nessa medida, a arte nos propõe uma aprendizagem muito especial, convidando-nos a levantar a vista, em ordem a recuperar a problematicidade que implica sempre a relação entre as imagens e o real, entre as imagens e o corpo, entre as imagens e a história, entre as imagens e a cultura (DIDI-HUBERMAN, 2006).

## Referências

- BALZAC, Honoré de. **A obra prima ignorada; seguido de:** um episódio durante o Terror. Porto Alegre: L&PM, 2013.
- BERGER, John. Pasos em direção a uma pequena teoria do visível. In: \_\_\_\_\_. **Bolsões de Resistência.** Lisboa: Editorial Gustavo Gili, 2004.
- BLANCHOT, Maurice. **O espaço literário.** Rio de Janeiro: Rocco, 2011.
- DAMISCH, Hubert. Entrevista conduzida por Joana Cunha Leal. **Revista de História da Arte,** UNL, Lisboa: Edições Colibri, n. 3, p. 7-18, 2007.
- \_\_\_\_\_. Huit thèses pour (ou contre ?) une sémiologie de la peinture. **Macula,** Paris, n. 2, p. 17-23, 1977.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Ante la imagen.** Pregunta formulada a los fines de una historia del arte. Murcia: Cendeac, 2010.
- \_\_\_\_\_. Inquietar-se diante de cada imagem. Entrevista realizada por Mathieu Potte-Bonneville & Pierre Zaoui e publicada na revista **Vacarme,** n. 37, do outono de 2006. Disponível em: <<http://www.vacarme.org/article1210.html>>. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Disponível em: <<http://flanagens.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 19 de Junho de 2014.
- FOUCAULT, Michel. **L'arrière-fable.** Paris: Gallimard, 1994. (Dits et écrits, IV).
- GOMPERTZ, W. **Isso é arte?** Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O homem e a comunicação.** A prosa do mundo. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.
- \_\_\_\_\_. O olho e o espírito. In: CHAUI, Marilena (Org.). **Maurice Merleau-Ponty.** São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Coleção Os Pensadores).
- PLATÃO. **A República.** 10. ed. Tradução de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- RANCIÈRE, Jacques. **A partilha do sensível:** estética e política. São Paulo: Ed. 34, 2005.
- \_\_\_\_\_. **O espectador emancipado.** Lisboa: Orfeu Negro, 2010.
- ROSENBERG, Harold. **Objeto ansioso.** São Paulo: Cosac & Naify, 2004.



SAER, Juan José. **El concepto de ficción**. Buenos Aires: Seix Barral, 2004.

\_\_\_\_\_. **La narración-objeto**. Buenos Aires: Seix Barral, 1999.

\_\_\_\_\_. **Trabajos**. Buenos Aires: Seix Barral, 2006.

STEINER, Georges. **Lenguaje y silencio - Ensayos sobre la literatura, el lenguaje y lo inhumano**. Barcelona: Gedisa, 2003.

VILA-MATAS, Enrique. **Chet Baker piensa en su arte**. Barcelona: Debolsillo, 2011.

Recebimento em: 26/02/2015.

Aceite em: 15/03/2015.



# Escolarização de crianças brasileiras migrantes no Japão: política de inserção escolar e currículo

## Schooling for brazilian children migrants in Japan: policy integration and school curriculum

Izumi NOZAKI<sup>1</sup>

### Resumo

Este artigo resulta de uma pesquisa que investiga a educação escolar das crianças brasileiras dentro do movimento migratório ao Japão. A obrigatoriedade escolar não é direito constitucional às crianças estrangeiras, todavia governos municipais têm garantido o acesso às escolas públicas japonesas, o que tem elevado o número de matrículas e de evasão. Assim, o estudo buscou compreender tal contradição, pautando-se em Sacristán, Candau, Sayad e outros, e, por meio da escuta de 18 sujeitos, constatou a existência de um conflito entre o sentido da obrigatoriedade escolar e o propósito da educação escolar para a vida das crianças brasileiras no Japão.

**Palavras-chave:** Migração. Evasão Escolar. Políticas Públicas.

### Abstract

This article presents the result of a research that investigates the education of Brazilian children in the migratory movement to Japan. Compulsory education is not a constitutional right to foreign children, but local governments have guaranteed to them the access to Japanese public schools. This policy has resulted in a gradual growth in enrollment, also in the school dropout. With the theoretical support of Sacristan, Candau, Sayad and others, this study searched to understand this contradiction based on responses given by 18 subjects, who revealed a conflict between the sense of compulsory school and the purpose of the school education.

**Keywords:** Migration. School Dropout. Public Policies.

---

1 Doutorado em Educação pela University of Tsukuba e Pós-Doutorado pela Gakuin Tsukuba University, Japão. Grupo de pesquisa Sociologia da Linguagem e Educação. Docente da Universidade Federal de Mato Grosso. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, Campus Universitário Cuiabá, MT. Cep: 78.060-900. Tel.: (65) 3615-8442. E-mail: < izumi.nozaki@gmail.com >.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 379-403	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Introdução

O presente artigo resultou de uma pesquisa cujo foco central se encontra na educação escolar das crianças brasileiras dentro do movimento migratório ao Japão. Em princípio, o estudo buscou conhecer o processo de escolarização das crianças brasileiras que migraram para o Japão juntamente com seus pais. Logo de início, observou-se que a escolarização das crianças poderia ocorrer em escolas privadas brasileiras ou em escolas públicas japonesas, e que, no Japão, a obrigatoriedade escolar não atendia as crianças estrangeiras residentes em território nacional. Deste ponto, o estudo partiu em busca do entendimento acerca da legislação que omite a garantia do direito à educação às crianças estrangeiras, quando se verificou que, a despeito disto, a população e os governos locais, com grande concentração de migrantes, se mantinham alertas e em atividade em face do problema da permanência fora da escola da criança estrangeira em idade escolar. A literatura especializada sobre o assunto mostrava, por conseguinte, que, na cidade de Hamamatsu, onde havia o maior contingente de brasileiros, políticas públicas e ações sociais foram desenvolvidas desde o início do movimento migratório para o Japão, todas elas em defesa da educação das crianças estrangeiras, especialmente das crianças brasileiras que, por conta da legislação da migração, tinham alguma ascendência japonesa. Ignorando, portanto, a Constituição japonesa, a Prefeitura de Hamamatsu desenvolveu uma política de inserção das crianças brasileiras nas escolas públicas japonesas, porém, os dados estatísticos revelavam que, em concomitância ao aumento do número de matrículas, ocorria o crescimento dos índices da evasão escolar. O estudo, então, partiu para a compreensão deste paradoxo e se propôs, por meio de uma pesquisa qualitativa e exploratória, através da visitação a quatro escolas públicas japonesas e a dois Projetos Sociais desenvolvidos na cidade de Hamamatsu, e de uma escuta sensível de 18 sujeitos que vivenciaram a escolarização em escolas públicas japonesas, a investigar o que governa, de fato, o abandono escolar das crianças brasileiras migrantes no Japão.

## Contextualização: o movimento migratório de brasileiros para o Japão

A interdependência da economia desestatizada e a mundialização dos mercados têm situado os países do mundo, de modo assimétrico, entre dois blocos, os quais, segundo Berquó (2001), se organizam da seguinte forma:

O descompasso temporal com que se deu a transição demográfica no bloco dos países com economias desenvolvidas e vem se dando no das economias em desenvolvimento

coloca no mundo contemporâneo uma situação pelo menos paradoxal. O primeiro bloco, que concentra os maiores PIBs do mundo, enfrenta sérias dificuldades quando ao declínio populacional e ao envelhecimento de sua população – fenômeno decorrente, de um lado, de continuadas taxas de fecundidade abaixo do nível de reposição e, de outro, do aumento da longevidade. Com isso, necessita de uma verdadeira ‘transfusão populacional’, vinda de fora, para rejuvenescer suas populações e evitar o crescimento negativo. Já o segundo bloco, com grandes contingentes de população em idade produtiva, em consequência de altas taxas de fecundidade no passado e do progressivo declínio da mortalidade, enfrentam sérias dificuldades de trabalho e emprego. (BERQUÓ, 2001, p. 11, grifo do autor).

Apesar dos países, em princípio, serem agregados em forma de blocos, conforme seu maior ou menor grau de desenvolvimento econômico, esses também buscam aproximação com os países do bloco oposto, para assegurar sua sobrevivência e manutenção. E, no mundo globalizado, quando de um lado há uma *carência de população* devido à falta de força humana produtiva, e de outro, a *carência de trabalho* devido à superpopulação, esta combinação de carências, afirma Berquó (2001), inspira os fluxos migratórios de reposição populacional.

Neste contexto, com uma população relativamente numerosa, com pouca escolaridade, com altos índices de desemprego, e com uma reforma na Previdência Social que conduz a um quadro em que “[...] o trabalhador aposentado continua trabalhando” (FREITAS, 2001, p. 528), o Brasil, uma vez posicionado no bloco dos países em desenvolvimento, participa do processo de reposição populacional por meio da emigração de brasileiros, em sua grande maioria para países do primeiro bloco e para o trabalho com baixa exigência de qualificação e escolarização.

Como um país de emigração, o Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2001, p. 95) identificou, na virada do século, mais de um milhão e meio de brasileiros vivendo no exterior, sendo que as maiores concentrações se encontravam nos Estados Unidos, com 750 mil, no Paraguai, com 350 mil, e no Japão, com 220 mil brasileiros.

Com relação ao movimento migratório de brasileiros para o Japão, segundo Tajima (2005, p. 15-16), este é constituído de três fases distintas, tendo seu início ocorrido devido “[...] à falta crônica de mão-de-obra não qualificada” e a partir da necessidade de sua “[...] importação de países onde há excesso de força de trabalho dessa natureza”. Assim, a primeira fase, marcada por dois movimentos diferentes, se iniciou na década de 80 e se caracterizou pela entrada de milhares de pessoas da

1ª geração de japoneses natos, residentes em regiões agrícolas, que migraram para os países latino-americanos, notadamente para o Brasil e o Peru, para acumular capital e saldar dívidas contraídas no país residente. O segundo movimento teve início na segunda metade da década de 80 e se caracterizou pela chegada ao Japão de pessoas da 1ª geração de japoneses oriundos de áreas urbanas.

A segunda fase, afirma Tajima (2005), começou com o advento da reforma da Lei de Controle de Entradas e Saídas e de Reconhecimento de Refugiados, homologada em 1º de junho de 1990, a qual concedeu aos descendentes de japoneses e aos seus cônjuges e filhos com ou sem ascendência japonesa, o direito à entrada e permanência no país, por três anos ao *nissei* (2ª geração), e por um ano ao *sansei* (3ª geração), com possibilidade ilimitada de prorrogação. Esta fase se caracterizou, portanto, pela imigração de *nisseis* e *sanseis* de ambos os sexos, entre 20 e 30 anos de idade, e seus cônjuges e filhos, com ou sem descendência japonesa. Finalmente, a terceira fase começou em meados da década de 1990 e segue avançando pelo século XXI, durante o período de piora do desemprego no Japão (MISAWA, 2003, p. 140), quando, contraditoriamente, ocorre a manutenção do trabalhador brasileiro no país, por consequência, segundo Kitawaki (2003), da implantação de melhorias na infraestrutura de vida dos estrangeiros, mas, de acordo com Tajima (2005, p. 16), por força da enorme dificuldade de estes retornarem e encontrarem emprego no seu país de origem.

Desde 1990, então, quando se deu início ao movimento migratório de brasileiros para o Japão, a cidade de Hamamatsu se destacou pelo seu elevado contingente, conforme se pode ver no Quadro 1.

**Quadro 1 – Principais Cidades Japonesas com Maior Contingente Brasileiro (2000 a 2006)<sup>2</sup>**

	Cidade	Província	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1º	Hamamatsu	Shizuoka	11.149	12.144	12.724	12.766	13.830	17.943	19.402
2º	Toyohashi	Aichi	8.543	9.216	9.276	10.293	11.165	11.981	12.553
3º	Toyota	Aichi	5.354	5.954	6.201	6.266	6.644	7.198	7.743
4º	Iwata	Shizuoka	2.471	2.787	3.353	3.592	4.036	7.021	7.497
5º	Nagoya	Aichi	4.601	4.785	4.721	4.862	5.163	5.796	6.130

2 Adaptado da Tabela 2- Principais Cidades Japonesas com Maior Contingente Brasileiro (2000 a 2006), contida no artigo de SASAKI, M. E. Brasileiros no Japão. In: Ministério das Relações Exteriores. **Brasileiros no mundo**. Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009. p. 427-446.

6°	Okazaki	Aichi	3.185	3.468	3.969	4.500	5.038	5.395	5.641
7°	Ilesaki	Gunma	2.952	3.204	3.197	3.372	4.895	5.009	5.122
8°	Suzuka	Mie	3.542	3.907	3.892	4.084	4.390	4.466	4.902
9°	Kani	Gifu	2.992	2.962	3.230	3.874	4.470	4.475	4.822
10°	Ōgaki	Gifu	3.598	3.358	3.214	3.219	3.500	4.332	4.749
11°	Komaki	Aichi	3.805	3.799	3.748	3.629	4.130	4.406	4.727
12°	Yokkaichi	Mie	2.743	3.096	3.130	2.939	2.597	3.926	4.072
13°	Ōta	Gunma	3.258	3.338	3.289	3.245	3.445	4.108	4.036
14°	Yokohama	Kanagawa	3.535	3.947	3.919	3.798	3.803	3.742	3.790
15°	Kakegawa	Shizuoka	956	984	1.144	1.308	1.462	3.719	3.774
16°	Minokamo	Gifu	1.354	2.390	2.544	2.932	3.118	3.519	3.695
17°	Tsu	Mie	1.789	2.177	2.264	2.346	2.563	2.660	3.693
18°	Toyokawa	Aichi	2.259	2.065	2.425	2.589	2.869	3.179	3.519
19°	Jōsō	Ibaraki	n	n	n	n	n	n	3.333
20°	Anjō	Aichi	1.946	2.237	2.215	2.238	2.553	2.910	3.140
21°	Nishio	Aichi	1.596	1.731	1.925	2.035	2.344	2.661	3.136
22°	Kikugawa	Shizuoka	n	n	n	n	n	2.891	3.108
23°	Ueda	Nagano	2.305	2.436	2.418	2.462	2.429	2.592	2.947
24°	Chiryū	Aichi	1.195	1.539	1.782	2.067	2.394	2.744	2.867
25°	Tōkyō	Tōkyō	2.759	2.825	2.857	2.724	2.743	2.767	2.842

Fonte: JAPAN IMMIGRATION ASSOCIATION, 1995 - 2007. Statistics on the Foreigners Registered in Japan.

Com efeito, ao se observar o fluxo demográfico de estrangeiros na cidade de Hamamatsu, verifica-se, no período entre 1991 e 2006, um crescimento de 8.346 para 30.977 estrangeiros, e de 4.407 para 18.457 brasileiros, o que equivale a um aumento de 3,71 vezes de estrangeiros em geral e de 4,18 vezes de migrantes brasileiros (ver Tabela 1).

**Tabela 1 – Evolução do número de estrangeiros na cidade de Hamamatsu – Japão (30 junho 2006)**

Data	Brasil	China	Filipinas	Perú	Coréia	Vietnã	Outros	Total
30.04.1991	4.407	374	513	369	2.075	171	437	8.346
30.04.1992	6.240	503	805	812	2.150	206	825	11.541
30.04.1993	6.504	630	639	737	2.174	226	839	11.749
30.04.1994	5.893	602	778	632	1.984	223	712	10.824
30.04.1995	6.595	942	800	691	1.842	266	715	11.851
30.04.1996	7.370	890	678	715	1.924	317	710	12.604
30.04.1997	8.297	854	793	720	1.824	351	793	13.650
30.04.1998	10.070	1.059	900	826	1.707	399	1.088	16.049
30.04.1999	10.032	966	1.171	962	1.668	459	1.258	16.516
30.04.2000	10.759	977	1.291	1.099	1.637	528	1.536	17.827
30.04.2001	11.821	1.230	1.509	1.268	1.603	580	1.402	19.413
30.04.2002	12.138	1.321	1.758	1.381	1.587	612	1.646	20.443
30.04.2003	13.384	1.537	1.995	1.489	1.573	658	1.684	22.320
30.04.2004	13.408	1.720	2.442	1.585	1.652	755	1.885	23.447
30.04.2005	14.476	1.944	2.921	1.775	1.523	816	1.957	25.412
30.04.2006	18.572	2.550	2.468	2.247	1.707	922	2.437	30.903
30.05.2006	18.715	2.621	2.512	2.258	1.704	947	2.474	31.231
30.06.2006	18.457	2.579	2.556	2.241	1.692	938	2.514	30.977

Fonte: *Kikoku-Gaikokujin Jidou Seito Toukeihyou* (Quadros Estatísticos das Crianças-Alunos Estrangeiros e Japoneses que Retornaram do Estrangeiro), Prefeitura da Cidade de Hamamatsu, *Hamamatsu-shi Kyouiku An Inkai Shidouka* (Comitê de Educação da Cidade de Hamamatsu – Setor de Orientação), e *Kyouiku Soudan Gurupu* (Grupo de Aconselhamento Educacional) e *Gaikokujin Kodomo Kyouiku Shienshitsu* (Repartição de Ajuda à Educação da Criança Estrangeira), 30 de junho de 2006.

Desse modo, o trabalhador brasileiro (não qualquer trabalhador, mas aquele privilegiado, direta ou indiretamente, pela ascendência japonesa) interposto entre um país com carência de trabalho e outro com carência de mão-de-obra não qualificada, deixa seu país de origem e segue para o Japão, acompanhando o movimento migratório de reposição populacional, junto com sua família, incluídos os filhos. Lá, independentemente de sua qualificação e grau de escolaridade, na grande maioria das vezes, enquadra-se na categoria de trabalhador de empreitada, inserido em um sistema de trabalho temporário, instável e sem garantias, com risco de desemprego, e com dificuldades de (re)inserção no mercado de trabalho em seu país de origem. Seus filhos estes são crianças de famílias migrantes, com ou sem ascendência japonesa, com ou sem vivência de escolarização no Brasil, situados em um contexto de diversidade cultural e linguística.



Segundo Sayad (1998, p. 55), a imigração e os imigrantes só têm sentido e razão de ser através do trabalho, e como tal,

[...] um imigrante só tem razão de ser no modo do provisório e com a condição de que se conforme ao que se espera dele; ele só está aqui e só tem sua razão de ser pelo trabalho e no trabalho; porque se precisa dele, enquanto se precisa dele, para aquilo que se precisa dele e lá onde se precisa dele. (SAYAD, 1998, p. 55).

Assim, para Sayad, uma vez que o migrante só existe quando existe a necessidade de sua existência, a ordem da migração (emigração e imigração) está fundamentalmente ligada à ordem nacional e, sob este ponto de vista da relação com a nação e do pertencimento nacional, a imigração, em particular, pode ser definida como a “[...] presença no seio da ordem nacional de indivíduos não-nacionais” (SAYAD, 1998, p. 266). E, ao se tratar da imigração que se prolonga, afirma ele, o não pertencimento à nação se estende à privação do direito mais fundamental, isto é, o direito do nacional (SAYAD, 1998, p. 270). E não sendo o imigrante um elemento nacional, isso justifica a economia de exigências que se tem para com ele em matéria de igualdade de tratamento frente à lei e na prática (SAYAD, 1998, p. 58). Porém, acrescenta Sayad, uma vez que o imigrante não é puramente mecânico, é forçoso conceder-lhe um mínimo e, sendo ele casado e pai de família, não seria possível proibi-lo de trazer para junto de si, dentro de certos limites e sob certas condições, sua mulher e seus filhos. E enquanto pai, “[...] não se poderia, por exemplo, privar seus filhos de educação escolar e de formação profissional” (SAYAD, 1998, p. 59).

No seio da discussão acerca da educação das crianças no mundo globalizado da contemporaneidade, o ponto crucial parece se localizar nas tensões entre igualdade e diferença. Sacristán (2002), no bojo do debate, discute as faces da igualdade e da diferença na educação, preocupando-se com a questão da justiça e, neste sentido, defende cinco momentos de sentido da igualdade, sendo o primeiro deles, o acesso à educação, ou seja, “[...] a possibilidade de todos de poder ter uma vaga na escola, a igualdade no acesso a escolas de qualidade equivalente” (SACRISTÁN, 2002, p. 249).

Sobre o assunto, no final da década de 90, Carvalho (1997) mostrava que o direito à escolarização pode ou não ser estendido a toda a população, não sendo isto resultado de uma decisão pedagógica e, sim, de uma escolha política de cada sociedade. Com isso, fica claro que a obrigatoriedade escolar não é uma ordem universal, podendo variar de uma sociedade para outra. E, se há dois tipos de entendimento sobre a obrigatoriedade escolar, em um deles, a Educação Fundamental é considerada como direito público e obrigatório a todas as crianças

e, portanto, também, às crianças estrangeiras, tal como ocorre na França, e, conforme Miyajima e Oota (2005, p. 32), em outros países, como Alemanha, Holanda, Canadá e EUA; e em outro, obviamente, a Educação Fundamental é entendida como um direito público e obrigatório exclusivo às crianças pertinentes à nação e, portanto, excluídos os filhos dos estrangeiros.

## O direito à educação das crianças brasileiras migrantes em questão

No caso do Japão, segundo sua Constituição, embora a educação primária e ginásial, com nove anos de duração, seja compulsória às crianças japonesas<sup>3</sup>, esta não é para as crianças migrantes (OOTA; TSUBOYA, 2005, p. 18), mesmo que elas tenham alguma ascendência japonesa, ficando sua família responsável pela formação cultural, intelectual e social de seus filhos.

Ora, se segundo Sayad (1998), no contexto da imigração, aos filhos do imigrante é forçoso conceder um mínimo de educação, a questão que se levanta é: que direitos são assegurados pelo governo japonês, na lei e na prática, às crianças brasileiras migrantes residentes no Japão<sup>4</sup>?

Para responder à questão, o estudo buscou, primeiramente, compreender como o direito à educação dos filhos de migrantes brasileiros no Japão é tratado no país, por meio de um resgate histórico, desde a reforma da Lei de Controle de Entrada e Saídas e de Reconhecimento de Refugiados (1990). Neste sentido, a investigação se baseou nas obras de pesquisadores japoneses, como Watanabe (1995) e Oota e Tsuboya (2005), e em documentos oficiais da Prefeitura da Cidade de Hamamatsu (2006) e no Relatório da Assembleia das Cidades com Concentração de Estrangeiros (2006).

---

3 Conforme consta da Cartilha Consular (2006, p. 73), “[...] no Japão, as crianças que completam 6 anos até o dia 1º de abril (quando começa o ano letivo japonês) são matriculadas no *shougakkou* (correspondente à primeira parte de nosso ensino fundamental, antigo ‘primário’), que tem duração de 6 anos. Aos 12 anos, ela ingressa no *chuugakkou* (equivalente à segunda parte do ensino fundamental no Brasil, antigo ‘ginásio’), que tem duração de 3 anos. Esses nove anos (dos 6 aos 15 anos de idade) compreendem o ensino obrigatório japonês. Após esse período, o adolescente terá a opção de trabalhar ou de continuar os estudos em escola secundária regular (*koukou*) ou escolas técnicas e profissionalizantes (*shokugyuu kunrenkou*), com duração de 3 anos. O ingresso no ensino médio (segundo-grau ou científico, como eram chamados no Brasil) é feito por meio de exame de seleção, e a disputa pelas vagas nas melhores instituições é intensa”.

4 As crianças analisadas no presente artigo se referem às crianças brasileiras nascidas no Brasil e que migraram para o Japão juntamente com suas famílias, e, por este motivo, serão denominadas como crianças migrantes. Embora haja crianças de nacionalidade brasileira nascidas e residentes no Japão, estas não serão objeto deste estudo devido ao fato de não terem experiência de migração e, portanto, não se enquadrarem na categoria de migrantes.

Politicamente, dentro dos esforços dos governos locais, conforme mostra o Relatório da Assembleia das Cidades com Concentração de Estrangeiros (2006), de cujo evento a Prefeitura da cidade de Hamamatsu fez parte, foi aprovada a *Petição de Controle da Reforma Resultante das Assembleias das Cidades com Concentração de Estrangeiros*, cujo pedido trata da determinação do direito e da obrigação da criança estrangeira, que permanecer no país por mais de 90 dias, de receber educação e o de providência de ambientes apropriados necessários à implantação da obrigatoriedade da educação à criança estrangeira. Em respeito ao assunto, o governo central se manifestou positivamente, anunciando ao Jornal *Nihon Keizai*, de 11 de janeiro de 2007, que medidas estavam sendo preparadas para tornar obrigatório o acesso à escola aos filhos de estrangeiros com visto de longa permanência, devido, principalmente, ao interesse em estimular a convivência das famílias estrangeiras com a comunidade local, evitar abusos e prevenir a criminalidade (Jornal *International Press*, de 20 de janeiro de 2007)<sup>5</sup>.

Oota e Tsuboya (2005, p. 19) explicam que, no início do movimento migratório, às famílias brasileiras que solicitavam a autorização para proceder a matrícula dos filhos em escolas públicas japonesas, os Comitês Municipais de Educação respondiam negativamente, apresentando como justificativa o fato das crianças não dominarem o idioma japonês. Porém, com o passar do tempo, acrescentam os autores, embora o procedimento variasse conforme cada Comitê, autorizações passaram a ser fornecidas para as crianças estrangeiras de todas as nacionalidades.

Cerca de 15 anos após, desde o início do movimento migratório, em 2006, o Consulado-Geral do Brasil em Tóquio orientava os pais brasileiros recém-chegados ao Japão sobre a educação dos filhos, esclarecendo que:

As prefeituras de diversas cidades japonesas possuem orientadores educacionais dedicados especialmente aos alunos brasileiros, a fim de ajudá-los a adaptar-se à escola japonesa. Procure obter mais informações no Departamento Educacional da Prefeitura da sua cidade. Se você acabou de chegar ao Japão, e tem interesse em matricular seu filho em escola japonesa, informe o funcionário da prefeitura na mesma ocasião em que for fazer o registro de estrangeiro. A prefeitura lhe dará explicações sobre os procedimentos necessários para fazer a matrícula. (CARTILHA CONSULAR, 2006, p. 74).

---

5 Nos dias atuais, tal solicitação não foi atendida e a regulamentação da obrigatoriedade escolar para crianças estrangeiras em idade escolar ainda não foi aprovada.

Masako Watanabe (1995), em seu ampliado estudo sobre o movimento migratório de trabalhadores estrangeiros do Japão, no capítulo em que analisa as questões educacionais das crianças brasileiras da cidade de Hamamatsu, mostra que, em outubro de 1990 (no ano da homologação da Reforma da Lei), foi elaborada uma coletânea sobre conversação simples em japonês-português; implantado pelo Comitê de Educação de Hamamatsu, um programa especial de atendimento e entrosamento de crianças estrangeiras com crianças japonesas retornadas ao Japão após vivência no exterior, e criadas salas de ensino de japonês e de português para as crianças brasileiras. Em 1991, foram encaminhados às escolas japonesas, atendentes falantes da língua portuguesa para atuarem como intérpretes; em fevereiro de 1992, foi distribuído para todas as escolas japonesas da cidade, um manual em português contendo os recados escolares para os pais; e, em fevereiro de 1993, já havia 14 escolas japonesas que desenvolviam um trabalho de orientação de crianças estrangeiras por professores destinados para tal fim pela Prefeitura da cidade.

Com isso, nos é possível atentar para o fato de que, de um lado, na cidade de Hamamatsu, desde a homologação da Reforma da Lei, as crianças brasileiras migrantes foram recebidas pela escola japonesa, ainda que não fosse constitucionalmente obrigatória a sua inserção; de outro lado, desde a chegada das primeiras crianças, a comunidade local pôs-se a oferecer às famílias brasileiras uma quantidade significativa e variada de ações sociais, buscando solucionar o problema do idioma, da aprendizagem escolar, de adaptação ao Japão e de readaptação após o retorno ao Brasil.

Do mesmo modo, a política de inserção das crianças brasileiras nas escolas públicas mostra seus efeitos quando é constatada a presença de crianças brasileiras nas quatro escolas públicas japonesas de Hamamatsu, visitadas durante a pesquisa de campo. Também, durante a visita a dois projetos comunitários, organizados e desenvolvidos por voluntários japoneses e brasileiros, certificou-se que o trabalho social, iniciado em 1990 e descrito por Watanabe (1995), prosseguia sendo realizado ainda no ano de 2007, e que a preocupação quanto à adaptação das crianças brasileiras inseridas nas escolas japonesas permanecia proeminente.

## Os efeitos da política de inserção da criança brasileira no sistema educacional japonês

Neste ponto do estudo, buscou-se averiguar as implicações da política de inserção da criança brasileira no sistema educacional japonês, apoiando-se em documentos oficiais da Prefeitura de Hamamatsu e, também, em obras escritas por pesquisadores japoneses dedicados ao estudo acerca da educação das crianças brasileiras residentes no Japão, tais como Sasaki (2000), Ishii, E. (2000), Murata (2000), Ikegami (2001), Ishii, R. (2003), Sakuma (2005), Shimizu, M. (2006), Shimizu, H. (2006), Tanada (2006), Miyajima (2007).

Primeiramente, ao se analisar os documentos oficiais da Prefeitura de Hamamatsu, verificou-se que, de maneira independente, o governo local determinava a possibilidade de inserção das crianças estrangeiras nas escolas públicas, enquanto aguardava a deliberação do governo central sobre a questão da obrigatoriedade escolar para as crianças estrangeiras residentes no país.

Sua intervenção sobre a escolarização da criança brasileira dentro do sistema educacional japonês repercutiu sobre o número de matrículas de tal modo que, entre 1990 e 2006, houve um aumento de 52,44 vezes em termos de matrículas de crianças estrangeiras, e de 219,25 vezes, em termos de crianças brasileiras (ver Tabela 2).

**Tabela 2 - Número de alunos estrangeiros matriculados nas escolas públicas japonesas da cidade de Hamamatsu – 1990, 1998, 2006 (30 Junho 2006)**

Data	Brasil	Peru	Vietnã	Filipinas	China	Total
04.1990	4	0	14	1	6	25
04.1998	537	70	50	16	50	723
06.2006	877	199	95	77	63	1.311

Fonte: Kikoku-Gaikokujin Jidou Seito Toukeihyou (Quadros Estatísticos das Crianças-Alunos Estrangeiros e Japoneses que Retornaram do Estrangeiro), Prefeitura da Cidade de Hamamatsu, Hamamatsu-shi Kyouiku An Inkai Shidouka (Comitê de Educação da Cidade de Hamamatsu – Setor de Orientação), e Kyouiku Soudan Gurupu (Grupo de Aconselhamento Educacional) e Gaikokujin Kodomo Kyouiku Shienshitsu (Repartição de Ajuda à Educação da Criança Estrangeira), 30 de junho de 2006.

Do mesmo modo, durante visita ao Comitê de Educação de Hamamatsu, observou-se a presença de uma funcionária brasileira, contratada com a finalidade de incentivar e orientar as famílias brasileiras, residentes na localidade, quanto aos procedimentos de matrícula nas escolas públicas japonesas.

Contudo, a despeito de todo o empenho da administração local, ao se analisar os dados estatísticos das matrículas no curso primário e ginásial das escolas públicas da cidade de Hamamatsu, do período de 1989 a 2006 (ver Tabela 3), estes revelavam, para surpresa do pesquisador, que o crescimento do número de matrículas no nível primário era substancialmente maior do que no nível ginásial, denunciando, com isso, um elevado índice de evasão escolar das crianças brasileiras durante a passagem do nível primário para o nível ginásial.

**Tabela 3 - Número de crianças estrangeiras matriculadas nas escolas públicas japonesas de nível primário e ginásial da cidade de Hamamatsu – 1989 a 2006**

Data	Nível	Brasil	Peru	Vietnam	China	Filipinas	Outros	Subtotal	Total
1.5.1989	Primário	3		14	6	1	7	31	32
	Ginásio	1						1	
1.5.1990	Primário	37		11	8	3	13	72	86
	Ginásio	3		8	1	1	1	14	
1.5.1991	Primário	123	6	24	16	2	4	175	210
	Ginásio	14		15	2	1	3	35	
1.5.1992	Primário	230	23	33	13	4	8	311	395
	Ginásio	54	2	17	4	2	5	84	
1.5.1993	Primário	246	33	34	13	3	9	338	452
	Ginásio	79	5	17	6	2	5	114	
1.5.1994	Primário	210	32	30	17	3	12	304	428
	Ginásio	86	10	14	8	2	4	124	
1.5.1995	Primário	175	32	31	22	6	10	276	416
	Ginásio	94	14	19	7	2	4	140	
1.5.1996	Primário	230	41	26	29	8	12	346	496
	Ginásio	99	19	19	10	1	2	150	
1.5.1997	Primário	316	39	32	29	12	14	442	610
	Ginásio	112	19	18	13	3	3	168	
30.4.1998	Primário	407	50	34	33	12	9	545	735
	Ginásio	130	20	16	17	4	3	190	
30.4.1999	Primário	403	54	33	37	15	14	556	751
	Ginásio	133	19	21	13	5	4	195	
30.4.2000	Primário	359	61	35	35	20	11	521	724
	Ginásio	135	21	24	14	5	4	203	
30.4.2001	Primário	374	55	40	35	24	20	548	741
	Ginásio	125	29	15	20	3	1	193	
30.4.2002	Primário	372	97	33	25	36	11	584	815
	Ginásio	142	31	17	20	8	12	231	
30.4.2003	Primário	394	80	57	23	40	25	619	850
	Ginásio	132	33	23	26	11	6	231	
30.4.2004	Primário	450	128	68	25	40	25	737	979
	Ginásio	137	35	23	16	21	10	242	
30.4.2005	Primário	515	133	72	32	42	31	825	1.072
	Ginásio	144	32	17	21	20	13	247	
30.4.2006	Primário	641	151	76	40	60	35	1.003	1.321
	Ginásio	202	46	19	23	17	11	318	

Fonte: Kikoku-Gaikokujin Jidou Seito Toukeihyou (Quadros Estatísticos das Crianças-Alunos Estrangeiros e Japoneses que Retornaram do Estrangeiro), Prefeitura da Cidade de Hamamatsu, Hamamatsu-shi Kyouiku An Inkai Shidouka (Comitê de Educação da Cidade de Hamamatsu – Setor de Orientação), e Kyouiku Soudan Gurupu (Grupo de Aconselhamento Educacional) e Gaikokujin Kodomo Kyouiku Shienshitsu (Repartição de Ajuda à Educação da Criança Estrangeira), 30 de junho de 2006.

Para melhor compreensão da situação educacional das crianças brasileiras, buscou-se analisar também os dados do mês de outubro de 2006 (N = 184), referentes ao número de alunos brasileiros matriculados no curso ginásial das escolas públicas japonesas da cidade de Hamamatsu, e, ao serem estes comparados com os valores concernentes aos do mês de abril do mesmo ano (N = 202), foi possível se verificar, além de uma leve redução no seu quantitativo total e uma diminuição a cada série, um número de apenas 43 alunos brasileiros ao final do ensino obrigatório em todo o município (ver Tabela 4).

**Tabela 4 - Número de crianças brasileiras matriculadas em escolas públicas japonesas de ensino ginásial na cidade de Hamamatsu**

1ª série	2ª série	3ª série	Total
73	68	43	184

Fonte: Quadro organizado com base em informações obtidas nas escolas públicas japonesas de ensino ginásial da cidade de Hamamatsu, pelo Hamamatsu Shiritsu Koutou Gakkou (Colégio Municipal de Ensino Secundário de Hamamatsu), em 17 de outubro de 2006.

Há, ainda, o levantamento de 2007 realizado pela Prefeitura de Hamamatsu sobre a situação escolar das crianças migrantes residentes na cidade (ver Tabela 5), o qual revelou uma redução, em um terço, no número de crianças do nível primário que chegam ao nível ginásial, e um índice em torno de 20% de crianças fora da escola.

Tabela 5 - Sobre a situação escolar das crianças estrangeiras (Cidade de Hamamatsu, 1º maio 2007)

Nível	Ano	Nº de crianças estrangeiras em idade escolar cadastradas	Nº de crianças com frequência regular nas escolas públicas	Nº de crianças com frequência regular em escolas étnicas	Nº de crianças fora da escola	% de crianças fora da escola
Idade escolar nível primário	2002	1.088	616	247	225	20,7%
	2003	1.228	661	---	---	---
	2004	1.392	765	350	277	19,9%
	2005	1.581	842	433	306	19,4%
	2006	2.019	1.022	543	454	22,5%
	2007	2.140	1.172	---	---	---
Idade escolar nível ginásial	2002	468	252	111	105	22,4%
	2003	500	251	---	---	---
	2004	494	266	102	126	25,5%
	2005	502	261	128	113	22,5%
	2006	634	337	145	152	24,0%
	2007	751	410	---	---	---
Total	2002	1.556	868	358	330	21,2%
	2003	1.728	912	530	286	16,6%
	2004	1.886	1.031	452	403	21,4%
	2005	2.083	1.103	561	419	20,1%
	2006	2.653	1.359	688	606	22,8%
	2007	2.891	1.582	745	564	19,5%

Fonte: Impresso para divulgação, Prefeitura da Cidade de Hamamatsu, 1º de maio de 2007.

Com isso, concluiu-se que, em resposta à política educacional de inserção dos filhos de famílias brasileiras nas escolas públicas, muitas famílias brasileiras efetuaram a matrícula de seus filhos nas escolas públicas japonesas, porém, uma vez dentro do sistema educacional japonês, nem todas as crianças percorriam o processo de escolarização até a sua conclusão. Todos os fatos conduzem à certeza de que existe, entre as crianças brasileiras migrantes, um fracasso escolar expresso pela evasão escolar, com maior ocorrência durante a passagem de um nível escolar para o outro e ao longo de todo o curso ginásial.

Indo mais além, observou-se que, na literatura japonesa, havia um número bastante significativo de estudos acerca do problema das crianças migrantes, publicados em forma de livros individuais, coletâneas ou relatórios de pesquisa



(SASAKI, 2000; ISHII, E., 2000; MURATA, 2000; IKEGAMI, 2001; ISHII, R., 2003; SAKUMA, 2005; SHIMIZU, M., 2006; SHIMIZU, H., 2006; TANADA, 2006; MIYAJIMA, 2007, e outros). A leitura de todos eles mostrou uma reincidência insistente sobre os problemas de aprendizagem das crianças migrantes, em especial, das crianças brasileiras, e, sem variação, era apontada, como causa, a falta de domínio suficiente da língua local, necessário para a aprendizagem dos conteúdos escolares nas escolas japonesas. E, como solução, os primeiros trabalhos recomendavam a necessidade de priorização do ensino da língua japonesa nos currículos escolares, e, nos últimos, verificou-se uma divergência de opiniões entre dar prioridade ao ensino da língua local ou ao ensino da língua materna, no caso, a língua portuguesa.

Levados pelos estudos dos pesquisadores japoneses, representantes do governo local e agentes comunitários decidiram enfrentar o problema do baixo desempenho escolar das crianças brasileiras com ações educativas centradas no ensino da língua japonesa. Em consequência disto, em todas as escolas públicas com determinado número de crianças estrangeiras, notadamente de brasileiras, continuaram sendo criados diversificados programas educacionais envolvendo voluntários e professores japoneses contratados pelas Prefeituras para o ensino do idioma local.

No entanto, diante das dificuldades de aprendizagem e do abandono escolar das crianças brasileiras inseridas nas escolas públicas japonesas, nova pergunta se fez crucial: além do ensino da língua local, que outras providências foram tomadas pelo governo local no combate à evasão escolar?

## A evasão escolar e o direito à política curricular igualitária

Com o fito de examinar as demais providências tomadas pelo governo local em face do fenômeno do abandono escolar, o estudo se propôs a aprofundar a investigação sobre a política curricular voltada para a criança brasileira migrante no Japão.

Defensor de uma organização curricular igualitária da escola, Sacristán (2002, p. 250) argumenta que, depois do direito ao acesso à escola, “[...] a primeira acepção da justiça está em dispensar uma *igualdade de tratamento* [...] na distribuição dos bens que são essenciais, considerando-se a todos por igual”. E, neste sentido, dentre os cinco momentos de sentido da igualdade, insere-se a *igualdade de tratamento interno* representada pelo “[...] direito de receber uma educação de igual qualidade: mesmos professores, currículos, meios técnicos e condições ambientais”. Assim, para ele, o significado da igualdade implica em “[...] desenvolver políticas curriculares que garantam um currículo semelhante para todos em relação a seus conteúdos, assim como condições equiparáveis para seu desenvolvimento” (SACRISTÁN, 2002, p. 251).

Em obediência aos princípios da justiça e da igualdade, durante a visita às escolas públicas japonesas, verificou-se que, após serem matriculadas, as crianças estrangeiras são encaminhadas para as séries correspondentes à sua idade e, desse modo, iniciam sua vida escolar juntamente com as demais crianças de nacionalidade japonesa da mesma idade. Visto que não existe reprovação *por aproveitamento* no sistema educacional japonês<sup>6</sup>, em princípio, todas as crianças estrangeiras inseridas na escola pública japonesa devem seguir de uma série a outra, até concluírem o Ensino Fundamental juntamente com seus colegas de classe.

Nas visitas às escolas do estudo, verificou-se que as crianças migrantes são, de fato, retiradas das salas de aula e encaminhadas para as salas especiais. Nas escolas de nível primário, de um modo geral, as crianças são agrupadas para serem alfabetizadas, e nas escolas de nível ginásial, enquanto algumas se alfabetizam, outras recebem atendimento quanto aos conteúdos escolares. Desse modo, em um contexto concretamente complexo, na escola pública japonesa, onde se inserem crianças migrantes brasileiras, o currículo comum se desenvolve em concomitância a um currículo plural.

Observou-se, ainda, que, na escola pública japonesa, todas as crianças devem permanecer em classe, junto com seus colegas, para estudar as matérias do currículo comum; contudo, diante das dificuldades de aprendizagem em razão do não domínio da língua local, excepcionalmente, às crianças migrantes é permitido assistir somente as aulas nas quais o conhecimento do idioma não é essencial, como as de Matemática, Artes, Inglês, Música, Fundamentos Domésticos, Educação Física, e, enquanto os alunos japoneses da classe assistem às aulas de Redação, Caligrafia, História, Geografia, Ciências etc., as quais requerem um domínio mais avançado da língua local, as crianças migrantes devem se deslocar para as salas especiais, para participar, individualmente ou em pequenos grupos, das aulas de língua japonesa em nível de alfabetização. Desse modo, verifica-se que, nas escolas, a prática do ensino da língua japonesa para as crianças estrangeiras tem, de fato, prioridade sobre o ensino das matérias, e nas salas especiais, os professores dão prioridade ao desenvolvimento das habilidades de compreensão, comunicação, leitura e escrita do idioma japonês.

Como se viu até aqui, as crianças brasileiras migrantes contam com total apoio do governo local, da comunidade civil e da comunidade escolar, e se encontram dentro de um sistema de ensino sem reprovação. Então, pergunta-se: o que, de fato, governa o abandono escolar das crianças brasileiras migrantes no Japão?

---

6 Segundo Guia Japão (2007, p. 2017), “[...] todos os japoneses devem concluir os 9 anos de estudo – primário (de 6 a 12 anos) e ginásial (de 12 a 15 anos). Nessa fase não há sistema de reprovação, a criança passa de uma série a outra automaticamente”.

## A escuta sensível das crianças brasileiras migrantes no Japão

Com o intuito de responder à questão sobre o que governa o abandono escolar das crianças brasileiras migrantes no Japão, o estudo buscou praticar uma postura metodológica, definida por Charlot (2000) como *leitura positiva* da realidade, a qual se liga à experiência do sujeito, à sua interpretação do mundo, à sua atividade, ou seja,

Praticar uma leitura positiva não é apenas, nem fundamentalmente, perceber conhecimentos adquiridos ao lado das carências, é ler de outra maneira o que é lido como falta pela leitura negativa. Assim, ante um aluno que fracassa num aprendizado, uma leitura negativa fala em deficiências, carências, lacunas e faz entrar em jogo os processos de reificação e aniquilamento [...] que analisamos, enquanto que uma leitura positiva se pergunta ‘o que está ocorrendo’, qual a atividade implementada pelo aluno, qual o sentido da situação para ele, qual o tipo das relações mantidas com outros, etc. (CHARLOT, 2000, p. 30, grifo do autor).

Desse modo, o estudo buscou compreender “o que está acontecendo” com as crianças brasileiras inseridas nas escolas públicas japonesas, por meio de uma escuta sensível junto a 18 sujeitos, dentre eles, 13 crianças e adolescentes do curso primário e ginásial, e uma jovem brasileira, migrante aos nove anos de idade e que, na ocasião da pesquisa, era universitária de uma instituição japonesa de natureza particular. As 13 crianças foram ouvidas nas escolas visitadas e, também, no Projeto Hamakko e no Projeto Matsukko, ambos em Hamamatsu, e todas as falas foram gravadas e transcritas posteriormente. Dentre as perguntas apresentadas aos sujeitos do estudo, no presente artigo, serão analisadas somente aquelas que dizem respeito à escolarização no Brasil e à escolarização na escola japonesa.

O estudo, assim, mostrou que, segundo os sujeitos entrevistados, a inserção na escola japonesa se baseou na vontade da própria criança ou de sua família, por considerá-la o local apropriado para a aprendizagem da língua japonesa, cuja importância se apoia em aspectos utilitários, como a *sobrevivência humana*, a *relação social (fazer amigos)* e o *desvio do trabalho operário*. Logo após a inserção na escola japonesa, todos iniciaram o trabalho de aquisição da língua local, por desconhecerem-na por completo, e, no processo, todos vivenciaram difíceis experiências, por consequência da não compreensão do que lhes era dito e devido à falta de dispositivos linguísticos para a expressão de seus pensamentos e sentimentos no idioma japonês ou em inglês.

Na investigação acerca das condições de aprendizagem dos conteúdos escolares em nível primário e ginásial, as crianças e jovens entrevistados informaram que seu desempenho escolar no Brasil, até antes de sua migração, não era ruim: *“as minhas notas no Brasil eram boas”* (C1-BN); *“até que eu era bom aluno. Lá, eu não tirava nota abaixo da média [...] Eu sempre tirava oito, daí pra cima”* (C3-LN). Mas, agora, na escola japonesa, todas elas comentam sobre seu rendimento insatisfatório.

C12-RY conta o quanto é complicado o estudo dos conteúdos escolares na escola japonesa, mesmo para quem *sabe falar japonês*:

sei, é claro que eu sei falar japonês, sei me virar quando é preciso, só que quando o professor está falando, eu não entendo o que que ele fala, não sei do que ele está falando, que matéria [...] A melhor nota que eu tirei ? Acho que é Inglês [...] Acho que [...] até 14. Acho que no resto, eu tiro tudo zero! (C12-RY).

E C6-MR sintetiza a situação dos estudantes brasileiros da seguinte forma:

Eu acho que o que a gente mais aprende da escola japonesa é realmente o idioma, porque as matérias, a gente não consegue acompanhar realmente muito. A gente entende, que nem Inglês, e Matemática, dá até pra você acompanhar. Daí, mais por a gente fazer amizade, com os japoneses, [...], conhecer a cultura. Essas coisas assim. (C6-MR).

UB1-FL, no ano da pesquisa, era uma estudante brasileira do Ensino Superior que chegara ao Japão com nove anos de idade, quando cursava a 3ª série do Ensino Fundamental em uma escola privada no Brasil. Ela lembra que, ao ser inserida na escola japonesa,

não sabia falar um A em japonês. [...] Eu ficava só sentada na classe, ouvindo, só que não sabia nada. Escreviam no quadro, eu não sabia nada. Tinha um caderno, assim, na minha frente, mas como que eu ia escrever se eu não sei o que está escrito nem nada, assim, o que o professor está falando ? No começo foi bem difícil pra mim porque como minha mãe é professora, eu sempre tive que tirar nota boa. Aí, eu estudava bastante, né. Aí, quando cheguei aqui no Japão, como que eu vou estudar ? Fiquei com medo, né. Se eu tirar nota baixa, eu não vou passar de série, nem nada. Eu estava pensando isso, no começo. (UB1-FL).

Ao iniciar os estudos da língua japonesa, contudo, conta que o aprendizado, primeiro do *hiragana* (um tipo de alfabeto japonês que representam sílabas), não a ajudava no acompanhamento imediato das aulas das matérias, e que, naquele momento, aprender rapidamente a língua era vital. Em pouco tempo, descobriu que o ensino era obrigatório, “*por isso, não precisa passar ou não passar nas aulas*”. Aliás, quando tirava boas notas, seus amigos brasileiros perguntavam: “*Ah, você sempre tira nota boa, hein, por quê? Aqui, a gente não precisa disso, dá pra passar de ano*”. Mais tarde, quando concluiu o Ensino Fundamental e seus pais decidiram que deveria prestar os exames para cursar o Ensino Secundário, argumentava que não queria seguir os estudos porque “*eu vou trabalhar na fábrica. Eu não quero. Todo mundo vai trabalhar na fábrica, por que eu vou pro colegial?*” Do mesmo modo, seus amigos a questionavam:

Você vai pro colegial fazer o que lá? A gente veio aqui no Japão pra trabalhar na fábrica, trabalhar. Ué, o que você quer fazer lá? Ou vai sair do colegial e não vai fazer mais nada? Né, e depois, a gente vai trabalhar na fábrica mesmo. Fazer o quê? (UB1-FL).

## Considerações finais

O estudo acerca da relação entre o elevado número de matrículas e de evasão de crianças brasileiras em idade escolar inseridas nas escolas públicas japonesas mostrou, de um lado, a falta de uma legislação que assegure a educação escolar das crianças estrangeiras em escolas públicas japonesas, e, de outro, a implementação de um conjunto de ações públicas e sociais que buscam garantir o direito à educação do mesmo modo que dita a lei em relação às crianças de nacionalidade japonesa. O estudo mostrou, contudo, que a garantia do direito ao acesso à educação escolar não garante a manutenção da criança na escola e a sua conclusão do Ensino Fundamental, e que a política curricular, a qual busca, em princípio, uma abordagem igualitária, ou seja, de “igualdade de tratamento interno” (SACRISTÁN, 2002, p. 251), com o sentido de “[...] desenvolver políticas curriculares que garantam um currículo semelhante para todos em relação a seus conteúdos [...]”, traz à tona as dificuldades de aprendizagem das crianças brasileiras, dificuldades estas que vão se tornando cada vez mais visíveis e se generalizam em todas as séries. Com isso, ao longo dos anos, a abordagem igualitária foi sendo deixada de lado e substituída por uma política dedicada ao ataque do foco do problema, isto é, a falta de domínio da língua japonesa em nível verbal e escrito pelos alunos.

Tal política é uma reação dos governos locais determinados a combater a situação de exclusão escolar e social das crianças brasileiras no Japão, assim definida por Sacristán:

[...] em uma sociedade capitalista, [...] saber ler e escrever, ou ser incapaz de fazê-lo, introduziu uma das divisões sociais mais determinantes nas sociedades modernas quanto a essa capacidade de acesso: a que se produz entre os alfabetizados e os analfabetos. Uma divisão que estabelece a fronteira entre a inclusão e a exclusão social. (SACRISTÁN, 2002, p. 61-62).

E no Japão, saber ler e escrever em japonês significa, no mínimo, dominar os cinco sistemas diferentes, ou seja, o *hiragana*, *katakana* e *kanji*, e as letras romanas e os algarismos indo-arábicos, todos eles aprendidos ao longo do ensino primário. Especificamente quanto aos *kanji*, o Ministério da Educação do Japão, em 1947, oficializou a lista contendo 1900 *kanji* essenciais ao uso em documentos, jornais e revistas, dos quais 996 são ensinados durante os seis anos do curso primário, assim distribuídos: 76 no 1º ano, 145 no 2º ano, 195 no 3º ano, 195 no 4º ano, 195 no 5º ano e 190 no 6º ano. O restante é ensinado gradativamente até o término do Ensino Secundário, e aqueles que prosseguem os estudos de Nível Superior, de três anos, aprendem mais outros *kanji*, principalmente aqueles utilizados na literatura técnica ou científica.

Assim, migrantes no Japão, as crianças brasileiras com vivência de escolarização no Brasil, ao serem inseridas na série conforme sua idade, devido ao não domínio da língua local, vivenciam as fronteiras entre “ser alfabetizado” e “ser analfabeto”, e entre “ser capaz” e “ser incapaz” de aprender novos conhecimentos. E mais, conforme mostra o estudo, as crianças brasileiras ingressam na escola japonesa com o objetivo de aprender a língua do país onde agora residem. Porém, logo se defrontam com a dificuldade de sua apreensão, mas, em pouco tempo desenvolvem o uso da linguagem oral; este uso, entretanto, não é suficiente para a relação social com os professores, do mesmo modo que com os saberes escolares. Assim, ano após ano, as crianças sobrevivem sem conexão com o universo da sala de aula e, mesmo que aprendam um pouco mais da língua local, se mantêm sempre com um atraso irrecuperável.

Tendo já vivenciado a escola no Brasil, as crianças sabem que, lá, a não apreensão dos conteúdos resulta em uma reprovação, mas sua experiência na escola japonesa as leva à compreensão de que a progressão depende meramente da frequência. Assim, mesmo assistindo às aulas de algumas matérias, as crianças brasileiras logo percebem que os princípios de estruturação do currículo, especialmente pensado para elas, subordinam objetivos pedagógicos que não privilegiam o conhecimento dos conteúdos escolares. Com isso, parte delas se evade, e outra, permanece na

escola, alheia a tudo até a sua conclusão, à espera de sua inserção no trabalho aos 16 anos de idade. No trabalho, contudo, quando a aprendizagem dos conteúdos escolares e da língua local é tratada como irrelevante, ou pelo menos, secundária, tal desvalorização conduz à compreensão pelos jovens de que o vínculo entre educação e trabalho é fraco e, portanto, irrelevante.

Ao tratar da problemática da igualdade-diferença e dos direitos humanos em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, Candau destaca uma questão levantada por Pierucci (1999 apud CANDAU, 2008, p. 47): afinal, “[...] somos todos iguais ou somos todos diferentes?”. Assim, no caso das crianças brasileiras migrantes oriundas de famílias em que, pelo menos, um dos pais é descendente de japonês, são elas iguais ou diferentes em relação às crianças japonesas? Iguais ou diferentes, sendo migrantes, devem elas ser agregadas ou segregadas?

Segundo Candau (2008, p. 50), dentre as várias abordagens, na abordagem do multiculturalismo assimilacionista parte-se da afirmação de que vivemos numa sociedade multicultural e todos devem se integrar na sociedade, incorporando-se à cultura hegemônica. Assim, dentro desta abordagem, esclarece a autora, na educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, e todos são chamados a participar do sistema escolar. Por outro lado, na abordagem do multiculturalismo diferencialista, Candau (2008) explica que, propõe-se colocar a ênfase no reconhecimento da diferença e, para garantir a expressão das diferentes identidades culturais presentes num determinado contexto, garante espaços em que estas possam se expressar.

Desse modo, poder-se-ia dizer que no Japão, em termos constitucionais, a Educação Fundamental se apoia (ainda) em princípios do multiculturalismo diferencialista, mas as políticas locais tentaram deslocá-los para abordagens assimilacionistas. Por certo, a política assimilacionista da Prefeitura de Hamamatsu buscou, primeiramente, promover a igualdade de tratamento em relação ao externo; em seguida, ao inserir as crianças migrantes nas classes conforme a idade, do mesmo modo que é feito com as crianças japonesas, tentou estender a igualdade de tratamento em nível interno. Uma vez garantido o direito de acesso e da igualdade de tratamento, a vez foi a de assegurar o direito ao currículo comum. Mas, quando as crianças mostraram que não podiam compartilhar da “igualdade interna”, as políticas curriculares japonesas se puseram em defesa da alfabetização na língua japonesa e, assim fazendo, em lugar de oferecer o currículo comum eleito como instrumento de justiça e patrocinador da igualdade, terminou por oferecer um currículo plural para atender às diferenças de necessidades. De uma perspectiva assimilacionista, deslocou-se para uma perspectiva assimilacionista diferencialista.

O estudo mostrou, assim, que, apesar de todo o esforço da administração local, a evasão escolar das crianças brasileiras não pode ser combatida apenas por meio do ensino da língua japonesa ou da implementação de um currículo

assimilacionista, ou de um currículo diferencialista e plural. Este é um fenômeno que atinge as crianças que saem de uma escola, situada em seu país de origem, e ingressam em outra escola, situada em outro país, escola esta que requer o domínio de outra língua, a qual não é absolutamente legível e sem a qual não é possível aprender os conteúdos escolares e progredir nos estudos. É um fenômeno que coloca a criança em um status de *analfabeto* e, por conseguinte, de *incapacitado para aprender*, e, não havendo um mecanismo de inserção em um processo no qual ela possa aprender passo a passo a língua e o conteúdo escolar, tampouco um mecanismo de progressão gradativa das séries, a criança chega ao final do ensino obrigatório, aos 15 anos, e se encontra diante da cruel opção entre o ingresso no mundo do trabalho ou de enfrentamento de exames, na língua japonesa, para o concorrido Ensino Secundário. Cientes de suas condições, as crianças brasileiras rapidamente compreendem que a obrigatoriedade escolar não deve ser levada a sério, e que a educação escolar não tem qualquer propósito para elas, já que seu destino é o ingresso no mercado de trabalho, ou seja, no trabalho nas fábricas, para onde também vão os japoneses que cursaram somente até o Ensino Secundário.

Finalmente, resta-nos dizer que ainda há muito a ser compreendido sobre a educação das crianças brasileiras migrantes no Japão, e que a hipercomplexidade do problema não conduz a soluções simples. Assim, é preciso lembrar que a garantia, em lei, dos direitos à educação não é por si suficiente, pois que, na prática, existe uma questão crucial sobre qual é a finalidade da escola para os filhos dos imigrantes, visto que, com ou sem ela, com ou sem um diploma do Ensino Superior, certo é que eles continuarão nos corredores que levam ao trabalho laboral nas fábricas. E, só por este motivo, este assunto merece continuar sendo estudado, refletido e discutido, aliás, com muita seriedade.

## Referências

ASSEMBLÉIA DAS CIDADES COM CONCENTRAÇÃO DE ESTRANGEIROS, 2005, Tokyo. **Relatório**. Tokyo: [s.n.], 2006.

BERQUÓ, Elza. Prefácio. In: CASTRO, Mary Garcia. (Org.). **Migrações internacionais**: Contribuições para políticas. Brasília, DF: CNPD - Comissão Nacional de População e Desenvolvimento, 2001.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Comissão Nacional de População e Desenvolvimento. Atendimento consular a brasileiros no exterior. In: CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Migrações internacionais**: contribuições para políticas. Brasília, DF: MRE/CNPD, 2001.



CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As noções de erro e fracasso no contexto escolar: algumas considerações preliminares. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CONSULADO-GERAL DO BRASIL EM TÓQUIO. **Cartilha Consular: Serviços Consulares e Guia de Apoio aos Brasileiros no Japão**. Tokyo, 2006.

EDUCAÇÃO. **Jornal International Press**, Japão, 20 jan. 2007.

EDUCAÇÃO. **Jornal Nihon Keizai**, Japão, 11 jan. 2007.

FREITAS, Carlos Eduardo Soares de. Precarização do trabalho e estrangeiros no Brasil em um contexto neoliberal. In: CASTRO, Mary Garcia (Org.). **Migrações internacionais: contribuições para políticas**. Brasília, DF, 2001.

INTERNATIONAL PRESS. **Guia Japão**. 2007. Tokyo: IPC, 2007.

IKEGAMI, Shiguchiro. (Org.). **Burajirujin to kokusaika suru chiiki shakai: kyojuu, kyoiuku, iryou**. Tokyo: Meiseki, 2001.

ISHII, Eriko. Parents' attitudes/beliefs towards language education for Portuguese-speaking children in Japan. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **BILINGUALISM OF JAPANESE BRAZILIAN. THE SEVENTH INTERNATIONAL SYMPOSIUM, 2003**, Tokyo, Japão. **Anais...** Tokyo, Japão: Bonjinsha, 2000. p. 116-142.

ISHII, Ryoichi. Questões presentes acerca da educação das crianças brasileiras nas escolas públicas japonesas. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DIREITO COMPARADO: TRABALHADORES BRASILEIROS NO JAPÃO, 8., 2003**, Tokyo, Japão. **Anais...** Tokyo, Japão: Universidade de Tokyo, ICCLP Publications, 2003. p. 150-156.

KITAWAKI, Yasuyuki. Medidas relativas aos estrangeiros da cidade de Hamamatsu: em busca de uma sociedade de coexistência. In: **SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DIREITO COMPARADO: TRABALHADORES BRASILEIROS NO JAPÃO, 8., 2003**, Tokyo, Japão. **Anais...** Tokyo, Japão: Universidade de Tokyo, ICCLP Publications, 2003. p. 144-149.

MISAWA, Takashi. Palestra de abertura do Simpósio Internacional de Direito Comparado: Os trabalhadores brasileiros no Japão. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE DIREITO COMPARADO: TRABALHADORES BRASILEIROS NO JAPÃO, 8., 2003, Tokyo, Japão. **Anais...** Tokyo, Japão: Universidade de Tokyo, ICCLP Publications, 2003. p. 139-149.

MIYAJIMA, Takashi (Org.). Gaikojin jidou-seito no shuugaku mondai no kazokuteki haiki to shuugaku shien nettowaku no kenkyuu. **Relatório de pesquisa.** Japão; [s.n.], 2007.

\_\_\_\_\_; OOTA, Haruo. **Gaikokujin no kodomo to Nihon no kyouiku:** fushuugaku mondai to tabunka kyousei no kadai. Tokyo: Editora da Universidade de Tokyo, 2005.

MURATA, Yokuo (Org.). Zainichi keiken burajirujin-perujin: kikoku jidou seito no tekyou joukyou - ibunkakan kyouiku no shiten ni yoru bunseki. **Relatório de Pesquisa.** Japão: [s.n.], 2000.

OOTA, Haruo; TSUBOYA, Myoko. Gakkou ni kayowanai kodomotachi: “fushuugaku” no genjou. In: MIYAJIMA, T; OOTA, H. (Org.). **Gaikokujin no kodomo to Nihon no kyouiku:** fushuugaku mondai to tabunka kyousei no kadai. Tokyo: Tokyo Daigaku Shuppankai, 2005. p. 17-36.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **Educar e conviver na cultura global:** as exigências da cidadania. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAKUMA, Kousei. Tabunka ni hirakareta kyouiku ni mukete. In: MIYAJIMA, Takashi; OOTA, Haruo. (Org.). **Gaikokujin no kodomo to Nihon no kyouiku:** fushuugaku mondai to tabunka kyousei kadai. Tokyo: Tokyo Daigaku Shuppankai, 2005. p. 217-38.

SASAKI, Michiko. Nikkei burajirujin no bairingarizumu. In: ISHII, Eriko. (Org.). BILINGUALISM OF JAPANESE BRAZILIAN. THE SEVENTH INTERNATIONAL SYMPOSIUM, **Anais...** Tokyo Onjinsha, 2000.

SASAKI, M. Elisa. Brasileiros no Japão. In: Ministério das Relações Exteriores. **Brasileiros no mundo.** Brasília, DF: Fundação Alexandre de Gusmão, 2009, p. 427-446.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração:** ou os paradoxos da alteridade. Tradução de Cristina Murachco. São Paulo: Edusp, 1998.

SHIMIZU, Hiroyoshi. (Org.). Newcomer jidou seito no shuugaku-gakuryoku-shinro no jittai haaku to kankyuu kaizen ni kansuru kenkyuu. **Relatório de pesquisa.** Japão, 2006. (Tomo I).

SHIMIZU, Mutsumi. **Newcomer no kodomotachi:** gakkou to kazoku no nichijou sekai. Tokyo: Keisou, 2006.

TAJIMA, Hisatoshi. A evolução do movimento migratório decassegui brasileiro no Japão: uma retrospectiva dos últimos 20 anos. **Iberoamericana**, v. 27, n. 2, p. 13-24, 2005.

TANADA, Youhei. Osaka no newcomer koukousei: seitou deeta kara. In: SHIMIZU, Hiroyoshi. (Org.). Newcomer jidou no shuugaku-gakuryoku-shinro no jittai haaku to kankyou kaizen ni kansuru kenkyuu. **Relatório de pesquisa**, 2006, p. 98-123. (Tomo I).

WATANABE, Masako. (Org.). **Decassegui nikkei burajirujin:** shuurou to seikatsu. Tokyo: Meiseki, 1995. (Tomo I).

Recebimento em: 06/03/2015.

Aceite em: 30/03/2015.



# Espaços/tempos milenares dos povos e comunidades tradicionais: notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes<sup>1</sup>

Spaces-times of peoples and traditional communities:  
research's notes on economy, culture and  
knowledge production

Lia TIRIBA<sup>2</sup>

Maria Clara Bueno FISCHER<sup>3</sup>

## Resumo

Para refletir sobre economia, cultura e produção de saberes, o texto se fundamenta em pesquisas sobre espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente, em particular, os das culturas milenares dos povos e comunidades tradicionais. Fontes documentais evidenciam resistência desses grupos à chamada sociedade envolvente, que busca submeter a natureza ao seu controle. Seus modos de vida revelam que, no contexto da acumulação flexível, mediações primárias se sobrepõem às de segunda ordem do capital. Reafirmando o trabalho como princípio educativo, indica que saberes são tecidos nas práticas econômico-culturais, as quais devem se constituir como objeto de novas investigações no Campo Trabalho e Educação.

**Palavras-chave:** Trabalho e Educação. Comunidades e Povos Tradicionais. Economia e Cultura. Produção de Saberes.

## Abstract

In order to reflect on economy, culture and production of knowledge, the text is based on investigations on space/times of producing life associatively, in particular the ancient cultures of the peoples and traditional communities. Documentary sources show resistance of these groups to the so called surrounding society, which seeks to subject the nature of their control. Their way of life show that, in the context of flexible accumulation, primary mediations overlap with the mediation of the second order of capital. Reaffirming the work as an educational principle, the article indicates that knowledge are woven in the economic-cultural practices, which should be an object of further research in the field of Work and Education.

**Keywords:** Work and Education. Peoples and Traditional Communities. Economy and Culture. Production of Knowledge.

- 1 O texto tem como referência as exposições das autoras na Mesa Redonda *Comunidades tradicionais, produção associada e produção de saberes*, no SEMIEDU 2014, UFMT, em 26/11/2014, cujos participantes foram, além das mesmas, o professor Edson Caetano (UFMT). Agradecemos as contribuições de Narrinan Botelho, bolsista de Iniciação Científica (FAPERJ) e, especialmente, ao Prof. Dr. Edson Caetano que, de forma carinhosa e atenta, leu e opinou sobre o conteúdo do texto, antes de sua finalização. Apoio CNPq (Bolsa PQ Maria Clara Bueno Fischer).
- 2 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Coordenadora do Neddade – Núcleo de Estudos, Documentação e Dados sobre Trabalho e Educação. <<http://www.neddade.uff.br/>>. Endereço institucional: Universidade Federal Fluminense; Faculdade de Educação; Campus do Gragoatá; s/n. Bloco D - sala 525; Niteroi/RJ. Tel: (021) 26292684. Email: <liatiriba@gmail.com>.
- 3 Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista PQ/CNPq, Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) Trabalho, Educação e Conhecimento. Endereço institucional: Av. Paulo Gama; Prédio 12201, 110 CEP: 90040-060 - Porto Alegre/RS. Tel.: (051) 33083434. Email: <clarafis@cpovo.net>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 405-428	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Algún día la Ciencia natural se incorporará La Ciencia Del hombre, Del mismo modo que La Ciencia Del hombre se incorporará La Ciencia natural; habrá solo una Ciencia. (Karl Marx. Manuscritos: economía y filosofía, 1995, p. 153).

## À guisa de introdução

Por que pesquisadores e pesquisadoras do Campo de Pesquisa Trabalho e Educação se dedicam à análise da vida cotidiana de comunidades tradicionais? Por que insistem em estudar modos de produção da vida social distintos do modo de produção capitalista? Elegem como objeto de investigação uma determinada atividade de trabalho ou o conjunto das atividades necessárias à reprodução ampliada da vida. Também podem eleger a escola, a igreja ou programas sociais como elementos de mediação na (con)formação da vida da comunidade. Querem se debruçar em espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente, em que as relações econômico-culturais são fundadas na apropriação coletiva dos meios de produção (territorialidade); na solidariedade no processo de trabalho (minga, por exemplo) e na repartição igualitária dos frutos do trabalho (geralmente seguida de uma grande festa). Esses/as pesquisadores/as querem adentrar em outras culturas do trabalho e, por conseguinte, em outras dimensões da formação humana.

Comunidade tradicional pantaneira de São Pedro de Joselândia, Comunidade tradicional do Imbé, Comunidade quilombola Campina de Pedra, Comunidade quilombola Capão Verde, Assentamento Rural 14 de Agosto (Campo Verde), Comunidades tradicionais de Cáceres, Comunidades de pescadores e pescadoras artesanais do Pantanal Matogrossense, aldeias da etnia Chiquitano. Para pesquisadores/as do Campo Trabalho e Educação e, em especial, para o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GPTE/UFMT) não é difícil constatar que Mato Grosso é um terreno fértil para o (re)conhecimento dos saberes que se plasmam em processos de produção da vida social, em que homens e mulheres, mediados pelo trabalho, controlam e regulam o seu metabolismo com a natureza e, em cujas relações, não se verificam a apropriação individual dos meios de produção e, tampouco, a exploração dos seres humanos pelos seres humanos. Com eles/as aprendemos que, neste Estado, existem 45 etnias, localizadas em 78 terras indígenas, que lutam pela demarcação e proteção de suas terras; 68 comunidades pantaneiras e 69 comunidades quilombolas espalhadas nos biomas do Pantanal, Cerrado e Amazônia.

Os pesquisadores compreendem que a terra e outros seres não humanos são a condição natural da existência humana. E que essa é uma premissa básica para se pensar as relações entre seres humanos e natureza, ou melhor, entre seres humanos e

outros elementos na natureza. O que lhes permite falar do trabalho como princípio educativo é a compreensão da centralidade do trabalho na formação humana; é o entendimento de que só é possível existir vida humana na face da Terra se, mediados pelo trabalho, os seres humanos transformam a si mesmos e a natureza em seu entorno. As dimensões onto-criativas do trabalho, consideradas na sua historicidade, são o fundamento das relações viscerais entre trabalho e educação. Percebemos e apreendemos os fenômenos da natureza e, no encontro com ela, modificamos a nós mesmos como elementos da natureza; produzimos cultura e nos produzimos como seres de cultura. Na relação com o outro ser humano, com outros grupos e classes sociais, produzimos saberes sobre possíveis maneiras de estar no mundo. Nessa perspectiva, Trabalho e Educação ou Trabalho-Educação não são duas palavras que, de maneira simplória, podem se apresentar separadas por um hífen. Ao contrário de um agrupamento de palavras, devem ser entendidas na sua dialeticidade.

A grande questão é como e em que condições históricas, objetivas e subjetivas, os seres humanos *fazem uso* da natureza para transformá-la. Transformá-la em quê? A serviço de que e de quem? Para quê? Como? Por serem as relações seres humanos/natureza mediadas pelo trabalho, é preciso considerar as diversas formas que o trabalho adquire ao longo da história da humanidade, tendo em conta o *conjunto* das relações sociais de produção da existência humana (THOMPSON, 1981). Por que se produz? Como se produz? Para quem se produz? Como são repartidos os frutos do trabalho? Que sentidos e valores são atribuídos ao trabalho? Que conhecimentos são produzidos? A natureza serve apenas como matéria-prima para satisfação das necessidades e desejos dos seres humanos? Na verdade, não se trata de entender questões de *ordem econômica* ou de *ordem cultural*, mas de apreender as relações econômico-culturais que tecem os fios da produção da existência humana, no intercâmbio com outros seres da natureza.

Exatamente pela riqueza das culturas que se constituem e se expressam como modos de vida que se contrapõem à racionalidade capitalista, não poderia passar despercebido que o Estado do Mato Grosso (MT) é conhecido como a *capital do agronegócio*, pretensamente sustentável, onde se verificam a exploração sobremaneira dos ecossistemas, a degradação da biodiversidade e do próprio ser humano. Ao mesmo tempo, verifica-se uma forte resistência por parte dos que lá habitam. Reconhecendo que o *Mapa dos conflitos socioambientais no Estado do Mato Grosso* não esgota as inúmeras situações existentes e tampouco as invisíveis, Michèle Sato et al. (2013, p. 124) nos informam: “[...] 194 pontos de ocorrência com 359 causas propulsoras, sendo 68 desses pontos denunciados com ameaças de morte e 12 locais sinalizam a prática desumana do trabalho escravo [...]”, o que nos possibilita constatar o “[...] cenário de insustentabilidade social e ecológica do modelo de desenvolvimento instituído em MT” (SATO et al., 2013, p. 124).

Como assinalou Edson Caetano, em sua fala no Seminário de Educação (SEMIEDU),

Mato Grosso é a terra do agronegócio, mas também é a terra de centenas de comunidades quilombolas, indígenas, pantaneiras, ribeirinhas, etc., as quais, muitas vezes, podem estar invisíveis aos olhos de seus vizinhos: o povo matogrossense. (informação verbal)<sup>4</sup>.

Na perspectiva do GPTE, o desafio da pesquisa em Trabalho e Educação é contribuir, de alguma maneira, para a autodeterminação dos povos, para o direito de escolher e decidir soberanamente sobre suas formas de produzir a vida. Por meio da pesquisa, o GPTE quer contribuir com a preservação e o desenvolvimento de práticas que vão *de* encontro ao modo capitalista de produção da vida social. Como lembra Frigotto (1998, p. 47):

As pesquisas sobre trabalho-educação podem encontrar um terreno fértil ao buscar desvendar, ao mesmo tempo, as mediações de segunda ordem, ordenadas pelo capital, cujo horizonte teórico é de natureza estrutural-funcional, e os elementos e indícios de novas [ou antigas<sup>5</sup>] relações sociais e formativas, cujo fundamento são as mediações de primeira ordem<sup>6</sup> que vinculam trabalho e educação, cultura e tecnologia.

No Estado do Mato Grosso, pesquisas têm nos informado que, mesmo no contexto da acumulação flexível do capital, é possível identificar, nas comunidades tradicionais, características significativas de práticas econômico-culturais fundadas também em mediações de primeira ordem<sup>7</sup>. No entanto, pensamos ser necessário ter uma visão para além das fronteiras deste extenso Estado, de maneira a tornar

---

4 Citação retirada da exposição do professor Edson Caetano na Mesa Redonda *Comunidades tradicionais, produção associada e produção de saberes*, no SEMIEDU 2014, UFMT, em 26 nov. 2014.

5 Nas relações sociais e formativas de povos e comunidades tradicionais encontramos mediações de primeira ordem que vinculam trabalho e educação, tecnologia e culturas. Por isso o acréscimo *ou antigas* na citação.

6 Ao longo do texto faremos referência e explicitaremos a compreensão de Mészáros (2006) sobre mediações de primeira e segunda ordem.

7 Estamos nos referindo às pesquisas sobre povos e comunidades tradicionais realizadas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação – GPTE/UFMT, sob coordenação do Prof. Dr. Edson Caetano do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMT, cujo objetivo é “[...] analisar as relações entre trabalho e educação presentes nos processos de produzir a vida associativamente, em especial nas chamadas ‘comunidades tradicionais’ da Baixada Cuiabana (Mato Grosso)” (CAETANO, 2011, p. 8-9).



mais nítida a existência de um grande número de territórios onde se verifica a produção não capitalista<sup>8</sup>. Referimo-nos aos povos da floresta, comunidades indígenas, quilombolas, caiçaras, ribeirinhos e outros povos e comunidades tradicionais milenares situadas na Ásia, África, nas Américas (México, Peru, Bolívia, Equador, por exemplo). Por insistirem em conservar seu modo de vida, são espaços/tempos de longa duração que perduram em diversos momentos históricos, mesmo quando o modo de produção capitalista tem hegemonia em relação aos demais modos de produção da vida social<sup>9</sup>.

Como pesquisadoras, queremos focalizar modos de produção da existência humana fundados em mediações de primeira ordem que, ao contrário das mediações de segunda ordem do capital, têm como finalidade a preservação das funções vitais de reprodução individual e da totalidade dos seres humanos. Modos de estar no mundo, em que o metabolismo entre ser humano e natureza pressupõe a regulação do processo de trabalho em sintonia com a natureza; requer a organização, coordenação e controle das múltiplas atividades, materiais e culturais, visando um sistema de reprodução social cada vez mais complexo. A luta contra a escassez tem como referência a alocação racional dos recursos materiais e humanos disponíveis, por meio da utilização econômica (no sentido de *economizar*) dos meios de produção, respeitando os níveis de produtividade e os limites sócio-econômicos existentes (MÉSZÁROS, 2006).

Elegendo esse Estado como campo empírico ou estendendo nosso olhar para culturas milenares dos povos originários latino-americanos, o horizonte é a apreensão do mundo real como expressão de uma totalidade social, que é histórica e socialmente construída. Mas, não seriam os povos e comunidades tradicionais um campo empírico-teórico da Antropologia e de todos aqueles que se dedicam às questões ambientais? Ao invés de aprisionar a investigação neste ou naquele campo de estudo ou pesquisa, nunca é demais atizar o olhar, buscar referenciais teóricos diversos para tornar visíveis as múltiplas dimensões da vida real. Este é o nosso propósito.

---

8 Sobre análises de experiências de produção não capitalista, autogestão do trabalho e da vida social ver o interessante sítio eletrônico de Cláudio Nascimento: <<http://claudioautogestao.com.br/>>.

9 “Exemplos de resistência econômico-cultural podem ser encontrados em diversos países. Movimentos populares lograram aprovar, na Constituição do Equador, promulgada em 2008, o reconhecimento das práticas econômico-culturais dos povos milenares que lá habitam. Na Bolívia, por sua vez, são históricas as lutas de sublevação dos indígenas por terra, território, pela defesa dos recursos naturais e independência dos colonizadores. No México, é emblemática a luta do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN), desde 1983 e que até os dias atuais põe em prática a lógica da organização coletiva da vida em Chiapas. No Peru, em 2008, representantes dos povos indígenas e das comunidades camponesas redigiram o documento *Agenda Nacional Indígena e Campesina*, na qual reafirmam a autodeterminação e a autonomia de suas lutas” (TIRIBA; FISCHER, 2013, p. 8-9).

Neste texto, socializamos algumas descobertas de pesquisas<sup>10</sup>, em particular, sobre um singular espaço/tempo do trabalho de produzir a vida associativamente: o das culturas milenares dos povos e comunidades tradicionais. Em primeiro lugar, para contextualizar o cenário do regime de acumulação flexível, onde estão imersas as comunidades e povos tradicionais, apresentamos trechos de matérias publicadas no jornal *Brasil de Fato*. São matérias que evidenciam a racionalidade hegemônica e homogeneizadora da chamada sociedade envolvente, a qual busca submeter todos os elementos da natureza ao seu controle. No segundo momento, ao invés de constatar a diversidade cultural dos grupos denominados *povos e comunidades tradicionais*, buscamos identificar *a unidade do diverso* (MARX, 1978). Assim, para refletir sobre a produção de saberes em comunidades tradicionais, debruçamo-nos sobre os atributos que podem ser considerados comuns a esses grupos, destacando que suas práticas econômicas são, fundamentalmente, práticas econômico-culturais. Na conclusão, elencamos uma série de desdobramentos e desafios de investigação para o Campo Trabalho e Educação a respeito das relações entre economia e cultura em povos e comunidades tradicionais.

## Brasil de Fato: mediações de segunda ordem do capital e formas de resistência

*A batalha pela fronteira Munduruku.* Este é o título de uma matéria publicada no jornal Brasil de Fato, em 11 de dezembro de 2014. Trata-se do povo Munduruku, um grupo étnico composto por mais de 13 mil homens, mulheres e crianças que vivem nas margens do Rio Tapajós e de seus afluentes. Depois de aguardar *sine die* a ação da Fundação Nacional do Índio (Funai) quanto à demarcação da terra indígena SawréMuybu – com um pouco mais de 178 mil hectares, em Itaituba, Oeste do Pará, onde vivem 113 pessoas – a autodemarcação se tornou algo premente. Concluído em setembro de 2013 e composto de 193

---

10 As pesquisas que substanciam teórica e empiricamente este texto estão integradas ao projeto de pesquisa *Trabalho, educação e produção associada: fios do 'econômico' e do 'cultural' na tessitura de relações sociais não capitalistas*, coordenado pela Profa. Dra. Lia Tiriba (UFF), com a participação do Prof. Dr. Edson Caetano (UFMT) e da Profa. Dra. Maria Clara Bueno Fischer (UFRGS), o qual tem como objetivo reunir fundamentos teóricos e empíricos que substanciem a análise dos nexos existentes entre economia e cultura na tessitura das relações sociais. Com o trabalho de campo realizado no Rio de Janeiro, Mato Grosso e Rio Grande do Sul pretende-se: a) recuperar o pensamento do historiador E. P. Thompson sobre as relações históricas entre economia e cultura na organização da vida social; b) perceber elementos econômico-culturais na conformação de experiências de produção associada que, hoje, se localizam no campo e na cidade; c) identificar práticas e saberes do trabalho associado que configuram a cultura do trabalho.

páginas que atestam sobre os vínculos históricos que os Munduruku têm com este território, o Relatório Circunstanciado de Identificação e Delimitação da Terra Indígena SawréMuybu, de um grupo de técnicos da Funai, deveria ter sido o último requisito para a demarcação das terras. No entanto, interesses escusos – entre eles o de construção da hidrelétrica de São Luiz de Tapajós, que, por ser a terceira maior do país, é considerada estratégica pelo governo federal – paralisaram o processo. Além de ameaçados, constantemente, por invasões de madeireiros e garimpeiros, a construção de usinas provocará o alagamento de aldeias e floresta, inviabilizando a vida local, inclusive dos ribeirinhos, que se aliaram aos Munduruku na demarcação das terras.

Com a pele pintada, imitando casco de jabuti, o guerreiro SawRexatu explica que, além de ser um local onde vivem muitas famílias, SawréMuybu abriga o solo sagrado de DajeKapap, onde nasceram os primeiros Mundurukus, os animais e o Rio Tapajós. “Esse é o portão de entrada do nosso território, viemos proteger a terra para nossos filhos e netos. Para o futuro”. (ARANHA; MOTA, 2014, , não paginado). As recentes tensões entre os Mundurukus, as forças armadas e a polícia federal que, de acordo com o cacique Juarez, “baixou aqui com helicóptero, dois barcos grandes e quarenta motores de popa [barcos menores]”, repercutiram na prisão de 17 indígenas e na morte de Adenilson. O cacique SawMunduruku assegura que se o governo mandar sair, “a gente não sai”; e que se a polícia tentar tirá-los à força, “[...] é o fim do nosso mundo, por que a gente só sai morto” (ARANHA; MOTA, 2014, , não paginado).

O jornal Brasil de Fato tem denunciado os desmandos do capital e, ao mesmo tempo, anunciado o enfrentamento dos povos e comunidades tradicionais para resistir às mediações de segunda ordem do capital. A título de ilustração, vale a pena reproduzir trechos de algumas matérias, publicadas em 2013 e 2014, nos quais é possível constatar que o agronegócio e o neo-extrativismo se constituem no motor que move a ganância dos empresários e de seus intermediários, em nível planetário.

**Quadro 1- Brasil de Fato: contradições entre capital e trabalho**

Chiapas, México - *A liberdade segundo os zapatistas*. “Ser autônomo significa colocar em prática uma lógica de organização da vida coletiva que elimina as hierarquias verticalizadas.” (CÂMARA, 2013, p. 14).

Paraguai - *Comunidades paraguaias vivem em estado de exceção*. “A Missão de Observação Internacional que visitou quatro departamentos paraguaios com o objetivo de verificar a situação dos direitos humanos de camponeses e indígenas constatou o cometimento de graves violações, principalmente por parte do Estado.” (COMUNIDADES..., 2013, p. 14).

Alagoas, Brasil - *MST reivindica terras às margens do canal do Sertão de Alagoas*. “Famílias ocupam faixa de terra que margeia o canal e exigem desapropriação de 2 mil hectares irrigáveis para assentamento.” (SORIANO, 2013, p. 4).

Chiapas, México - *Zapatistas celebram 20 anos de resistência*. “Acompanhadas por suas bases de apoio e por milhares de simpatizantes de todo o México e de diversos países do mundo, as comunidades zapatistas celebraram nos cinco Carocoles Rebeldes, o 20º aniversário do levante armado do Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN).” (LAO, 2014, p. 14).

Brasil - *Encontro em defesa da agroecologia reúne 2 mil pessoas em Juazeiro (BA)*. “Uma pesquisa lançada durante o III Ena, coordenada pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mostra que as expectativas não são animadoras. Em outras regiões brasileiras, as extensas áreas irrigadas artificialmente são responsáveis por violações de direitos humanos e acabam por fortalecer as grandes empresas produtoras de alimentos. As consequências mais graves são a expulsão dos agricultores e a contaminação por venenos.” (RESENDE, NOBREGA; TYGEL, 2014, p. 9).

Brasília, Brasil - *Queremos voltar a viver no que é nosso*. “Diante do assassinato incessante de suas lideranças, jovens Guarani-Kaiowá, como Fábio Turibo, vêm assumindo papel de destaque na continuação da luta.” (REIGADA, 2014, p. 7).

Brasil - *Índios comparam ruralistas a bandeirante*. “Diante da possibilidade de mudanças no processo de demarcação de terras, indígenas convocam movimentos sociais para resistir às violações patrocinadas pelo agronegócio.” (ZOCCHIO; MACRUZ, 2014, p. 7).

México - *Não ao plantio de milho transgênico*. “Sincronizada com a Marcha Mundial contra a Monsanto, a segunda edição do Carnaval do Milho celebrou a vida e a diversidade do grão como forma de defesa da soberania alimentar transnacionais.” (LAO, 2014, p. 16).

Brasil - *Omissão do governo é a maior causa da violência contra os indígenas no Brasil*. “O Conselho Indigenista Missionário (Cimi) lança o relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil, que sistematiza os dados de violências cometidas contra os povos e comunidades indígenas em 2013.” (BONILHA, 2014, p. 6).

Curuguay, Paraguai - *Dois anos após o golpe, camponeses reclamam de impactos da soja*. “Capitaneada por latifundiários brasileiros, produção industrial voltada para exportação substitui cultivo de alimentos; concentração fundiária no país fragiliza democracia”. (SANTINI, 2014, p. 16).

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras com base em reportagens publicadas no jornal Brasil de Fato (2013; 2014).

Neoextrativismo, monocultura, agronegócio, economia verde... Não se trata apenas da existência de contradições entre campo e cidade, mas, fundamentalmente, de contradições entre capital e trabalho, entre vida e morte. Para garantir a reprodução ampliada do capital, o desenvolvimento das forças produtivas caminha no sentido contrário à preservação da vida. Sabemos que o Brasil é o maior consumidor de agrotóxicos do mundo: em 2010, foram utilizados mais de 800 milhões de litros em nossas lavouras, cabendo o consumo de 5,2 litros a cada brasileiro. Baseando-se em monoculturas geneticamente uniformes (cultivos homogêneos de variedades de laboratório), a chamada Revolução Verde tem como estratégia obter produtividade superior aos cultivos tradicionais. Para garantir as chamadas *variedades de alto rendimento*, a cada safra, novos pacotes tecnológicos precisam ser adquiridos pelo produtor. A substituição da interação simbiótica entre solo, água, plantas e animais da agricultura camponesa pela integração de insumos, sementes e produtos químicos, acaba por fragilizar as culturas, causando desequilíbrios ecológicos na cadeia alimentar. Além disso, o uso crescente de inseticidas, herbicidas e outros agrotóxicos contribui para poluir as águas e extinguir espécies nativas e grande parte da fauna dos rios. Na verdade, o agronegócio representa o avesso dos sistemas agrícolas tradicionais, nos quais os conhecimentos tradicionais sobre a interação solo-planta-água-ecossistema,

[...] são complexos e extremamente diversos (cultivos diversificados com sementes nativas milenares de grande variabilidade genética), e sua produção também envolve a conservação das condições de produtividade. A cada ciclo produtivo da agricultura de base camponesa são utilizadas sementes nativas, solo fertilizado por processos ecológicos da natureza manejados pelos agricultores [...]. O solo é visto como uma unidade viva, rico em organismos que fazem a aeração e a decomposição da matéria orgânica, renovam os nutrientes e fertilizam o solo de um ciclo para o outro. Uma agricultura que projeta futuro para humanidade e para o planeta. (PEREIRA, 2012, p. 687).

No contexto da mundialização do capital (CHESNAIS, 1996), não há como desconsiderar que, nessas comunidades, as mediações de primeira ordem estão fortemente atravessadas por mediações de segunda ordem do capital. As bases materiais e simbólicas, econômico-culturais que fundamentam e dão sustentação à vida na comunidade (mediações de primeira ordem), são constantemente ameaçadas pela racionalidade destrutiva da sociedade produtora de mercadorias, ou seja, da sociedade capitalista. Sérgio Schlesinger (1994) lembra que a dinâmica

de crescimento indefinido do capitalismo tem como suposto um antropocentrismo extremado. Tornando-se estranho a si mesmo, o ser humano

criou a ilusão de que a terra lhe pertence. Com isto, criou também um paradoxo. Todas as demais espécies de vida, vegetais ou animais, ao nascer, conseguem obter da terra seus meios de subsistência. A espécie humana, ao contrário, encontra um planeta totalmente loteado, donde cada palmo de terra já pertence a alguém. [...] O ser humano parece não se dar conta deste absurdo. Alguns poucos prosseguem na tarefa insana de acumular uma quantidade de riqueza que jamais serão capazes de utilizar. (SCHLESINGER, 1994, p. 30).

De parte dos proprietários privados dos meios de produção e de seus representantes, não falta desrespeito às culturas dos povos e comunidades tradicionais, além de invasão, expropriação e outras formas de acumulação por espoliação (HARVEY, 2012). Também não faltam artimanhas para escamotear tensões e conflitos. Ademais de ações de *responsabilidade social empresarial* ou de *responsabilidade ambiental*, do discurso que apregoa a diversidade cultural e a preservação da identidade dos povos e comunidades tradicionais, a novidade é o reconhecimento, para apropriação, dos saberes ancestrais ou tradicionais, entendidos como capital natural<sup>11</sup>. Tendo em conta que a indústria moderna depende sobremaneira de recursos naturais e dos saberes dos povos e comunidades tradicionais, trata-se de *valorizar* tais saberes para, de fato, valorizar o capital.

No que se refere à posição brasileira, é preciso destacar que o país vem sendo alvo sistemático de biopirataria ou biogrilagem, especialmente por parte dos países mais desenvolvidos que buscam e transformam tanto os conhecimentos tradicionais quanto os recursos genéticos em mercadorias, isto é, em produtos e processos passíveis de apropriação privada por parte, principalmente, de empresas transnacionais. (DEL NERO, 2008, p. 139 apud FILHO, 2010, p. 17).

---

11 De acordo com Andrade e Romeiro (2009, p. 3), “[...] capital natural pode ser considerado como o estoque de recursos naturais existentes que geram um fluxo de serviços tangíveis e intangíveis direta e indiretamente úteis aos seres humanos, conhecido como renda natural (COSTANZA; DALY, 1992). Em outras palavras, o capital natural é a totalidade dos recursos oferecidos pelo ecossistema terrestre que suporta o sistema econômico, os quais contribuem direta e indiretamente para o bem-estar humano”.

Por serem diversas as mediações de segunda ordem que buscam assegurar o controle sociometabólico do capital, como sobrevivem culturas do trabalho calcadas no encontro dos seres humanos com a natureza, no respeito ao ecossistema e à biodiversidade? Por que podemos dizer que não apenas no Mato Grosso, mas também em diversas regiões do Brasil e da América Latina, esses modos de estar no mundo carregam consigo elementos de produção associada? O que essas culturas milenares nos dizem sobre as relações entre economia e cultura? Seria possível afirmar que a unidade doméstica e os espaços mais amplos de sociabilidade correspondem à unidade básica da sociedade dos produtores livres associados ou dos camponeses livremente associados (MARX, 1991)? O que podemos aprender com os povos e comunidades tradicionais?

## Trabalho e educação: fios do econômico e do cultural na tessitura de saberes

*O que exige explicação não a unidade de seres humanos vivos e ativos com as condições naturais e inorgânicas de seu metabolismo com a natureza [...]. O que tem que ser explicado é a separação entre essas condições inorgânicas da existência humana e a existência ativa, uma separação apenas completada, plenamente, na relação entre o trabalho assalariado e o capital. Formações Econômicas Pré-Capitalistas, Karl Marx (1991, p. 82).*

Os conhecimentos nascem de ações e interrogações que nós, seres humanos inacabados e históricos, fazemos por necessidade e/ou por curiosidade, em relação ao mundo natural e histórico-cultural do qual somos parte. Mediado pelo trabalho, o ser humano transforma, cria e recria a natureza, produz conhecimento e cultura. Como a vida é movimento, qualquer forma de saber é, portanto, uma obra em aberto. Nesse sentido, trabalho e educação não se constituem como dimensões separadas da vida; da mesma maneira, os fenômenos econômicos e culturais “[...] estão em seu surgimento, presos na mesma rede de relações” (THOMPSON, 2001, p. 208)<sup>12</sup>. Como parte integrante de processos sociais que criam modos de vida específicos e diferenciados, a cultura só pode ser considerada no contexto mais amplo da produção da vida material e simbólica, atada aos conceitos de sociedade e economia.

---

12 Em *A miséria da teoria*, Thompson (1981, p. 125) afirma que “[...] termos de junção se situam no ponto de junção entre disciplinas analíticas (como necessidade em economia, que pode ser vista como uma norma em antropologia) ou entre estrutura e processo (como classe e modo de produção)”.

O Campo de Pesquisa Trabalho e Educação parte da premissa do trabalho como princípio educativo<sup>13</sup>, o que requer o desvelamento dos processos de produção da vida material e simbólica. Em outras palavras, requer o (re) conhecimento dos costumes, das tradições, dos valores e do conjunto de conhecimentos que fundamentam as formas de estar no mundo. Por que trabalhamos? Como trabalhamos? Como repartimos os frutos do trabalho? Em que relações sociais se dá nosso metabolismo com a natureza? Para os povos e comunidades tradicionais, por que a natureza é algo sagrado? Por que a racionalidade econômica está assentada na unidade familiar, doméstica ou comunal? Por que o sentimento de territorialidade se sobrepõe à lógica da propriedade da terra? Estudar saberes dos povos e comunidades tradicionais supõe responder essas e outras questões que, em última instância, não são de ordem econômica, nem de ordem cultural, mas econômico-cultural. Ao mesmo tempo, os próprios saberes podem se constituir num ponto de partida profícuo para respondê-las.

Na pesquisa sobre os fios do *econômico* e do *cultural* na tessitura de relações sociais não capitalistas (TIRIBA, 2012, p. 4) denominamos de “[...] espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente [...]” aqueles espaços/tempos em que prevalecem as mediações de primeira ordem do capital, e que, coexistindo com o modo de produção capitalista, apresentam-se em diversas partes do mundo, entre elas nas comunidades onde habitam os povos originários latino-americanos<sup>14</sup>. Neles, em particular, homens e mulheres estabelecem relações diretas e profundas com a natureza, distinguindo-

---

13 “[...] a afirmação remete à relação entre o trabalho e a educação, na qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Seu campo específico de discussão é o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de vida, tanto nos aspectos materiais como culturais, ou seja, do conhecimento, de criação material e simbólica, e de formas de sociabilidade” (CIAVATTA, 2009, p. 408).

14 Tiriba e Fischer (2013, p. 6) assinalam que, “[...] na atualidade, atravessados por mediações de primeira e de segunda ordem, convivem e se entrelaçam, pelo menos, três importantes espaços/tempos do trabalho de produzir a vida associativamente, nos quais estão presentes, ainda que contraditoriamente, elementos da produção associada e da autogestão do trabalho e da vida social. São eles: a) Espaços/tempos revolucionários, quando são produzidas mudanças estruturais na sociedade, verifica-se a dualidade de poderes ou o confronto entre capital e trabalho se manifesta por meio de revoltas e rebeliões; b) Espaços/tempos da atual crise do capital e do trabalho assalariado, nos quais as estratégias associativas de trabalho e de sobrevivência se configuram como parte integrante da economia solidária, economia popular solidária ou qualquer outra denominação que, embora não sejam sinônimos, anunciam a construção de uma economia alternativa ao capital; c) Espaços/tempos das culturas milenares das comunidades e povos tradicionais”.



se do modo de vida urbano-industrial. É possível identificar que, nessas comunidades, a vida cotidiana se constitui por mediações primárias, em que

[...] tanto os indivíduos da espécie humana como as entrelaçadas condições culturais/intelectuais/morais/materiais cada vez mais complexas de sua vida são reproduzidos segundo a margem de ação sócio-histórica disponível e cumulativamente ampliada. Entre essas condições estão: a regulação da atividade reprodutora biológica, mais ou menos espontânea e imprescindível, e o tamanho da população sustentável, em conjunto com os recursos disponíveis; a regulação do processo de trabalho, pelo qual o indispensável intercâmbio da comunidade com a natureza produz os bens necessários para gratificação do ser humano. (MÉSZÁROS, 2006, p. 213).

Conforme veremos na caracterização econômica, cultural e ambiental desses grupos, elaborada por Valter Cruz (2012), o trabalho de produzir a vida associativamente requer a produção de modos particulares de ser, conhecer e estar no mundo. Mas, para não romantizar, também é preciso perguntar em que medida a sociedade envolvente interfere no cotidiano de vida e trabalho, na sociabilidade e na construção da identidade cultural de homens, mulheres e crianças. Podemos inferir que, assim como no Estado de Mato Grosso, a própria cultura e suas formas de socialização e transmissão, resultam da experiência de sujeitos individuais e coletivos, considerando não apenas as mediações de primeira ordem, mas também as de segunda ordem do capital.

É Valter Cruz (2012) quem nos ajuda a melhor compreender a particularidade e a generalidade dos espaços/tempo das culturas milenares dos povos e comunidades tradicionais. Afirma que a identificação da população que pertence a estes grupos sociais pode ser assim descrita:

- Povos indígenas;
- Quilombolas;
- Populações agroextrativistas (seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco de babaçu);
- Grupos vinculados aos rios ou ao mar (ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, varzeiros, jangadeiros, marisqueiros);
- Grupos associados a ecossistemas específicos (pantaneiros, caatingueiros, vazanteiros, geraizeiros, chapadeiros) e

- Grupos associados à agricultura ou à pecuária (faxinais, sertanejos, caipiras, sitiantes-campeiros, fundo de pasto, vaqueiros).

Esse autor explica que, além de ser uma *categoria de análise*, de caráter mais técnico ou teórico conceitual, que busca nomear, caracterizar e classificar certas comunidades rurais, o termo *povos e comunidades tradicionais* tem “[...] fortes conotações políticas, tornando-se uma categoria da prática política incorporada como uma espécie de identidade sociopolítica mobilizada por esses diversos grupos na luta por direitos” (CRUZ, 2012, p. 597). Lembrando que, progressivamente, esses termos vêm sendo incorporados pelo próprio Estado brasileiro, vinculados à construção de políticas públicas<sup>15</sup>, Cruz nos ajuda a compreender a identidade dos povos e comunidades tradicionais no que diz respeito às suas práticas econômico-culturais e, por conseguinte, às relações entre trabalho, conhecimento e educação.

---

15 Em 2004 foi criada a Comissão Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. O Decreto 6040/2007 estabelece a Política Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais.

**Quadro 2 - Características/atributos dos povos e comunidades tradicionais**

Relação com a natureza (racionalidade ambiental)	<p>Racionalidade ambiental - relação profunda com a natureza;</p> <p>Modos de vida estão diretamente ligados à dinâmica dos ciclos naturais;</p> <p>Práticas produtivas e uso dos recursos naturais são de base familiar, comunitária ou coletiva;</p> <p>Possuem extraordinária gama de saberes sobre os ecossistemas, biodiversidade e os recursos naturais;</p> <p>Acervo de conhecimento está materializado no conjunto de técnicas e sistemas de uso e manejo dos recursos naturais, adaptado às condições do ambiente em que vivem.</p>
Relação com o território e com a territorialidade	<p>Território tem importância material (base de reprodução e fonte de recursos);</p> <p>Território tem valor simbólico e afetivo (referência para a construção dos modos de vida e das identidades dessas comunidades);</p> <p>Grande diversidade de modalidades de apropriação da terra e dos recursos naturais (apropriações familiares, comunitárias, coletivas).</p>
Racionalidade econômico-produtiva	<p>Assentada na unidade familiar, doméstica ou comunal;</p> <p>Relações de parentesco ou compadrio têm grande importância no exercício das atividades econômicas, sociais e culturais;</p> <p>Principais atividades econômicas são a caça, a pesca, o extrativismo, a pequena agricultura e, em alguns casos, as práticas de artesanato e artes;</p> <p>A tecnologia utilizada por essas comunidades na intervenção no meio ambiente é relativamente simples, de baixo impacto nos ecossistemas;</p> <p>Há reduzida divisão técnica e social do trabalho;</p> <p>Produtor e sua família dominam todo o processo de produção até o produto final;</p> <p>O destino da produção dessas comunidades é prioritariamente o consumo próprio (subsistência), além de destinarem parte da produção às práticas sociais, como festas, ritos, procissões, folias de Reis, etc.;</p> <p>A relação com o mercado capitalista é parcial: o excedente da produção é vendido e compram-se produtos manufaturados e industrializados.</p>
As inter-relações com os outros grupos da região e autoidentificação	<p>Mantêm inter-relações com outros grupos similares na região onde vivem, relações que podem ser de natureza cooperativa ou conflitiva e é mediante essas formas de interação que as comunidades constroem, de maneira relacional e contrastiva, suas próprias identidades;</p> <p>No processo de construção do sentido de pertencimento, tais grupos são considerados como diferentes da maioria da população da região onde vivem.</p>

Fonte: Quadro produzido pelas autoras com base em Cruz (2012, p. 596-602).

Nas características/atributos listadas com base no autor, é possível identificar, claramente, os fios do econômico e do cultural que tecem o modo de vida desses povos: como trabalham, por que trabalham, como repartem os frutos do trabalho, em que relações sociais se dá o metabolismo entre ser humano e natureza, etc. Os conhecimentos que daí resultam têm neste quadro uma fonte importante para análise. Chama a atenção – através da leitura dos atributos – que as mediações de primeira ordem são as evidenciadas – sugerindo que as mesmas se sobrepõem às de segunda ordem. É que, portanto, a origem, o processo e os fins dos conhecimentos produzidos estão em direta relação com este fato.

Podemos observar diversos indicadores do trabalho de produzir a vida associativamente, ou melhor, do trabalho associado. O processo se caracteriza por reduzida divisão social e técnica, o que propicia ao conjunto da comunidade o conhecimento de todo o processo de trabalho. Os frutos do trabalho são, majoritariamente, para a manutenção da vida material e simbólica das famílias e das comunidades (sobrevivência) – e não para fins de troca mercantil. A relação com a natureza é de intercâmbio e de equilíbrio vital.

Todos estes atributos indicam que o rico e vasto conhecimento que é produzido resulta desse modo de trabalhar e viver e nos alerta para a complexidade dos saberes e valores dos povos e comunidades tradicionais. Poderíamos citar, por exemplo, a prática do *muxirum* – denominação própria das comunidades para mutirão – que é um regime de mutualidade. Essa prática, constatada em muitas pesquisas, ilustra os vínculos entre trabalho e educação e, também, entre economia e cultura. Referindo-se à comunidade de Capão Verde em Mato Grosso, Caetano e Neves nos contam que

O *muxirum* é um tipo de atividade em que, durante a semana, eles realizavam uma ação - plantar, carpir, colher - na roça de uma pessoa, no outro dia na roça de outro e assim por diante. O trabalho que uma pessoa realizaria em uma semana é realizado coletivamente em um dia. Essa prática aumenta a produção, diminui o dispêndio de força física e institui relações de solidariedade, cooperação, amizade, parceria, entre outras. (CAETANO, NEVES, 2013, p. 266).

De forma mais específica, ao falar da racionalidade ambiental (relação com a natureza), Cruz (2012, p. 598) afirma que “[...] esses grupos possuem extraordinária gama de saberes sobre os ecossistemas, biodiversidade e os recursos naturais [...]” e que “[...] o acervo de conhecimento está materializado no conjunto de técnicas e sistemas de uso e manejo dos recursos naturais, adaptado

às condições do ambiente em que vivem”. Sem dúvida, esses conhecimentos têm sido constatados em várias pesquisas, como é o caso dos estudos sobre a fabricação da canoa pantaneira na região de Mato Grosso: “Este conhecimento, assim como outros relacionados à natureza e a toda a dinâmica da vida, são técnicas necessárias à sobrevivência do habitante local e à sustentabilidade ambiental” (GPEA/UFMT/NAU, 2013, p. 37)<sup>16</sup>. Mais uma vez, fica clara a centralidade do trabalho para analisar as origens, o processo e os fins do conhecimento socialmente produzido. Aqui, novamente, se evidencia a relação entre economia e cultura: a canoa enquanto instrumento de trabalho e, ao mesmo tempo, elemento da cultura material que simboliza a vida e o modo de ser pantaneiro.

No entanto, como evidenciado anteriormente no Quadro 1 *Brasil de Fato: contradições entre capital e trabalho*, todo cuidado é pouco para não idealizar. Se as comunidades e povos tradicionais estão atravessados, também, pelas mediações de segunda ordem é preciso, obviamente, atentar para as consequências – incluindo as reações das comunidades – das relações entre o trabalho e os processos de produção, transmissão e socialização de saberes. Indicamos, por exemplo, uma situação vivida pela Comunidade Tradicional Imbê, na Baixada Cuiabana (Mato Grosso), na constituição de uma pequena agroindústria de produção de derivados da cana-de-açúcar com benefícios para os associados e para a comunidade.

A tecnologia e o conhecimento (inclusive as máquinas utilizadas, a assessoria de órgãos como o SEBRAE e o financiamento do Banco do Brasil) que vêm de fora são incorporados, intencionalmente, a partir de valores e saberes associativos existentes na comunidade, tanto originários de práticas coletivas tradicionais como de outras que resultam de atuais reflexões sobre produção associada e educação popular. [...] Todavia, os produtos da agroindústria são para o mercado externo. Este fato torna-se um desafio para a vida da comunidade. Afinal, participar de trocas mercantis (neste momento priorizando governo estadual, municipais e outras cooperativas), pode vir a ter repercussão sobre o que e como produzir [e que tipo de conhecimento resulta daí]. (TIRIBA; FISCHER, 2013, p. 13).

---

16 Outra descrição em detalhes sobre a feitura da canoa em Joselândia pode ser encontrada em Quadros, Sato e Correia-Filho (2011).

Em pesquisas sobre as relações entre trabalho, cultura e educação, realizadas em comunidades tradicionais de Mato Grosso<sup>17</sup>, busca-se identificar e analisar os saberes que permeiam a experiência do trabalho de produzir a vida associativamente. O patrimônio de saberes das comunidades – formas de viver, trabalhar, produzir conhecimento e cultura – e suas interfaces com outros saberes – escolares, técnicos não tradicionais, etc. – é estudado com vistas a apreender e compreender as características do trabalho – em seu sentido ontológico e histórico – e da cultura. Pode-se verificar que, para enfrentar as tensões oriundas das relações das comunidades e grupos com a sociedade envolvente, há um esforço de criar formas de reconhecer e resgatar o patrimônio tradicional e, ao mesmo tempo, abrir-se para incorporação de conhecimentos que reforcem e ou aperfeiçoem tal patrimônio em função de necessidades atuais. Isto é, as relações entre o conhecimento *tradicional* e o *técnico-científico*, produzido pela ciência moderna e veiculado de diferentes formas (escola, organizações científicas, organizações não governamentais, movimentos sociais, entre outras instituições), acontecem em função de projetos e perspectivas políticas e de necessidades das comunidades e povos tradicionais.

Para investigar as relações entre economia e cultura em povos e comunidades tradicionais: desafios do Campo Trabalho e Educação

*Na Grande Enciclopédia Delta-larousse vou buscar uma definição de pantaneiro:  
“Diz-se de, ou aquele que trabalha pouco, passando o tempo a conversar”.*

*Passando o tempo a conversar pode que se ajuste a um lado da verdade; não  
sendo inteira verdade. Trabalha pouco, vírgula.*

*Natureza do trabalho determina muito. Pois sendo a lida nossa de a cavalo, é sempre um  
destampo de boca. Sempre um desafiar. Um porfiar inerente. Como faz o bacurau.*

*No conduzir de um gado, que é tarefa monótona, de horas inteiras, às vezes de dias  
inteiros – é no uso de cantos e recontos que o pantaneiro encontra o seu ser. Na troca de  
prosa ou de montada, ele sonha por cima das cercas. É mesmo um trabalho na larga,  
onde o pantaneiro pode inventar, transcender, desorbitar pela imaginação.*

*Porque a maneira de reduzir o isolado que somos dentro de nós mesmos,  
rodeados de distâncias e lembranças, é botando apelidos, contando lorotas. É, enfim,  
através das vadias palavras, ir alargando os nossos limites. [...]*

*Lides de campear, Manuel de Barros (2010, p. 208-209).*

17 Referimo-nos às seguintes pesquisas, orientadas pelo professor Edson Caetano, que resultaram em dissertações de mestrado realizadas pelo Grupo de Pesquisa Trabalho e Educação – GPTE/UFMT: *A produção associada em Capão Verde: entre bananas, saberes e utopias* (NEVES, 2012); *A associação comunitária e de micro produtores rurais de São Pedro de Joselândia: um estudo sobre trabalho e produção de saberes* (AZEREDO, 2013); *Trabalho, produção associada e produção de saberes na comunidade tradicional Imbê-MT* (SANTOS, 2013); *O movimento dos saberes na produção da vida na comunidade quilombola Campina de Pedra* (GUERINO, 2013).

O escopo deste artigo não nos permite desenvolver uma necessária e pertinente reflexão sobre a natureza dos conhecimentos das culturas milenares e seus desencontros – e alguns encontros – com os produzidos pela ciência moderna. Tampouco foi possível discutir como as comunidades e povos tradicionais vêm produzindo estratégias para se relacionarem com os conhecimentos técnico-científicos. Os atores da construção de uma abordagem da agroecologia, cuja base social é a agricultura familiar camponesa e os povos e comunidades tradicionais, vêm desenvolvendo diálogos entre o conhecimento das culturas milenares e os técnico-científicos, numa perspectiva de consolidação desses grupos. Por outro lado, também não foram analisadas as formas como a valorização daqueles conhecimentos pela sociedade envolvente tem servido para a valorização do capital. Aqui caberia aprofundar, por exemplo, a incorporação dos saberes das comunidades como capital natural.

Mais do que tudo, o propósito deste artigo foi socializar algumas notas de pesquisa, com várias questões em aberto. Queremos (re)conhecer saberes tecidos em relações entre economia e cultura nas comunidades e povos tradicionais. Realizar, portanto, inventários e análises dos processos de produção e transmissão desses saberes da experiência de produzir a vida em comunidade. Para isso, descrever como se dá a organização da própria vida. Queremos aprender *com* os povos e comunidades tradicionais como estabelecem relações econômico-culturais e que conhecimentos e valores permeiam tais relações. Com eles compreender, então, outras formas de encontro dos seres humanos com a natureza e, dessa maneira, ampliar nossos horizontes sobre o significado do trabalho como princípio educativo – desafio permanente para o Campo de Pesquisa em Trabalho e Educação (TE).

Algumas interrogações desafiam o Campo TE: Como as dimensões ontológicas e históricas do trabalho humano se expressam nos espaços-tempo das culturas milenares das comunidades e povos tradicionais? Que lugares ocupam e como se articulam à categoria trabalho *vis a vis* outras categorias, como território, territorialidade, comunidade e identidade? O que as formas de trabalho e de vida nos indicam sobre sociedades de produtores livremente associados? Como estão sendo analisadas tais formas de trabalhar e viver à luz dos polêmicos e polissêmicos conceitos de *progresso e/ou resistência*?<sup>18</sup>

Para conhecer os saberes das comunidades e povos tradicionais, partimos das premissas de que o trabalho é princípio educativo, que economia e cultura se co-determinam. Assumimos a historicidade, as contradições e as mediações

---

18 Para o marxista peruano José Mariátegui (2011, p. 144), devemos ser contrários à filosofia evolucionista, historicista e racionalista que elege o “[...] progresso [...] como o único caminho para a humanidade. Como ele, acreditamos que, se fortalecida a organização econômica coletiva, os [...] povos de economia rudimentar” não precisarão “sofrer a longa evolução pela qual passaram outros povos”.

de primeira e segunda ordem constitutivas das relações ser humano-natureza. É nesta linha de raciocínio que consideramos que a reconstrução histórica das características atuais da formação social dos espaços-tempos dos povos e comunidades tradicionais precede a investigação dos saberes em si. E, por outro lado, que os próprios saberes são manifestação – ou porta de entrada – para se conhecer a formação social analisada na sua dinâmica como totalidade histórica. Mas, outras questões permanecem: o que está em jogo nas disputas entre comunidades e povos tradicionais e grandes empresas em relação ao seu patrimônio de conhecimentos? Como tem se desenvolvido a ciência moderna frente ao desenvolvimento das forças produtivas do capital? Por que o conhecimento tradicional e/ou ancestral passa a ser, paradoxalmente, desejado para a continuidade deste *progresso* capitalista? Nesse contexto, é importante perguntar quais as relações entre saber e poder presentes nos processos de produção e validação dos conhecimentos das comunidades e povos tradicionais, promovidos pelas instituições governamentais e não governamentais. Como participam os sujeitos pesquisados nos processos e resultados da investigação?

Conhecer os saberes de povos e comunidades tradicionais tem sido objetivo de vários campos de conhecimento científico. Ressalta-se a Antropologia e o campo da Educação Ambiental como lugares de rica e extensa produção acadêmica que, além de contribuir com o conhecimento sobre os saberes desses grupos, têm desenvolvido procedimentos metodológicos específicos que muito colaboram com as pesquisas desenvolvidas. O necessário trabalho de campo que a pesquisa sobre os saberes demanda tem nessas áreas e disciplinas do conhecimento e na pesquisa qualitativa produção já consolidada. Lembremos, por exemplo, a observação participante, estudos de caso, entrevistas narrativas, estudo de histórias de vida, o uso da imagem na pesquisa (como fotografia e vídeo), entre outros procedimentos. Importante, também, enfatizar o legado da educação popular e da pesquisa participante que têm, como princípio, o conhecimento a serviço da transformação social e, como condição, a busca de procedimentos epistemológicos consistentes e coerentes com tal intencionalidade. Trata-se certamente de um trabalho interdisciplinar, de mútua colaboração e abertura para o diálogo. Como indicamos no início deste texto, não é o caso de aprisionar a investigação em campos, modos e protocolos específicos de pesquisa. É preciso mirar a vida real de diferentes ângulos, buscando referenciais teóricos diversos para visibilizar suas múltiplas dimensões. Este é o nosso propósito e desafio permanente.

Queremos, sobretudo, contribuir com pesquisadores/as e com as comunidades e povos tradicionais nos processos de (re)conhecimento de suas formas de ser, estar e pensar o mundo que vão *de* encontro à lógica destrutiva da vida humana e da natureza impostas pelo capital. Tarefa, com certeza, coletiva.



## Referências

ANDRADE, Daniel Caixeta; ROMEIRO, Ademar Ribeiro. **Capital Natural, Serviços Ecológicos e Sistema Econômico: rumo a uma “Economia dos Ecossistemas”**. Disponível em: <[http://www.anpec.org.br\\_2009\\_htm](http://www.anpec.org.br_2009_htm)>. Acesso em: 07 fev. 2015.

ARANHA, Ana; MOTA, Jéssica. A batalha pela fronteira Munduruku. **Brasil de Fato**, São Paulo, não paginado, 11 dez. 2014. Disponível em: <<http://www.brasildefato.com.br/node/30800>>. Acesso em: 25 fev. 2015.

AZEREDO, Eloísa Rosana de. **A associação comunitária e de micro produtores rurais de São Pedro de Joselândia**: um estudo sobre o trabalho e produção de saberes. 2013. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

BARROS, Manoel. Lides de Campear. In: BARROS, Manoel. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010. p. 208-209.

BONILHA, Patrícia. Omissão do governo é a maior causa da violência contra os indígenas no Brasil. **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 596, p. 6, 31 jul.-06 ago. 2014.

CAETANO, Edson. Grupo de pesquisa trabalho e educação - GPTE (UFMT) - considerações sobre o binômio Trabalho e Educação: um olhar pantaneiro. **Trabalho Necessário**, v. 9, n. 13, 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/index.php/numeros-antecedentes/2-uncategorised/18-tn13>>. Acesso em: 09 fev. 2015.

\_\_\_\_\_.; NEVES, Camila Emanuella Pereira. Saberes da produção associada: implicações e possibilidades. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3, p. 259-274, set./dez. 2013.

CÂMARA, Marcelo Argenta. A liberdade segundo os zapatistas. **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 548, p. 14, 29 ago.-04 set. 2013.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Julio César França (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2009. p. 408-415.

COMUNIDADES paraguaias vivem em estado de exceção. **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 561, p. 14, 28 nov.-04 dez. 2013.

CRUZ, Valter do Carmo. Povos e comunidades tradicionais. In: CALDART, Roseli et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/Expressão Popular, 2012. p. 594-600.

DEL NERO, Patrícia Aurélia. **Biotecnologia: análise crítica do marco jurídico regulatório**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008. p. 139.

FILHO, Severino Miguel dos Santos. **Propriedade Intelectual na Relação Sociedade-Natureza: apropriação de conhecimentos de oriundos de comunidades que utilizam práticas tradicionais relativas a plantas medicinais**. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Meio ambiente)- Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: \_\_\_\_\_. **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. São Paulo: Vozes, 1998. p. 25-54.

GPEA/UFMT/NAU. **Cartografia dos saberes de Joselândia**. Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

GUERINO, Mariana de Fátima. **O movimento dos saberes na produção da vida na Comunidade Quilombola Campina de Pedra**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

LÁBREA, Eduardo Sá de. Mutirões indígenas agroflorestais promovem a agroecologia na Amazônia. **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 612, p. 11, 20-26 nov. 2014.

LAO, Waldo. Zapatistas celebram 20 anos de resistência. **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 570, p. 14, 30 jan.-05 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Não ao plantio de milho transgênico. **Brasil de Fato**, São Paulo, n.589, p.16, 12-18 jun. 2014.

MARIÁTEGUI, José Carlos. **Por um socialismo indo-americano**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos**: economia e filosofia. Madrid: Alianza Editorial, 1995.

\_\_\_\_\_. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Introdução Eric Hobsbawm. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

\_\_\_\_\_. Introdução à crítica da economia política. In: **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.

NEVES, Camila Emanuella Pereira. **A produção associada em capão verde**: entre bananas, saberes e utopias. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2012.

PEREIRA, Mônica Cox de Britto. Revolução Verde. In: CALDART, Roseli et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: EPSJV/ Expressão Popular, 2012. p. 685-691.

QUADROS, Imara; SATO, Michèle; CORREIA-FILHO, Januário. **No caminho das águas, a feitura da canoa**. Cuiabá: GPEA-UFMT, 2011. (Série Cadernos Pedagógicos),

REIGADA, Cecília. Queremos voltar a viver no que é nosso. **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 588, p.7, 05-11 jun. 2014.

RESENDE, Gilka; NOBREGA, Camila; TYGEL, Alan. Encontro em defesa da agroecologia reúne 2 mil pessoas em Juazeiro (BA). **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 586, p. 9, 22-28 maio 2014.

SANTINI, Daniel. Dois anos após o golpe, camponeses reclamam de impactos da soja. **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 600, p.16, 28-03 set. 2014.

SANTOS, Lirian Keli dos. **Trabalho, produção associada e produção de saberes na comunidade tradicional IMBÊ-MT**. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em de Educação, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

SATO, Michèle et al. **Mapeando os territórios e identidades do Estado de Mato Grosso**. Cuiabá: UFMT, 2013.

SCHLESINGER, Sergio: **Dívida externa**: questão do passado? Rio de Janeiro: PACS, 1994.

SORIANO, Rafael. MST reivindica terras às margens do canal do Sertão de Alagoas. **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 564, p. 4, 19-25 dez. 2013.

THOMPSON, Edward. Modos de dominação e revoluções na Inglaterra. In: NEGRO, Antonio Luigi; SILVA, Sergio. (Org.). **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001. p. 269-281.

\_\_\_\_\_. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica do pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TIRIBA, Lia. **Trabalho, educação e produção associada**: fios do “econômico” e do “cultural” na tessitura de relações sociais não capitalistas (Projeto de pesquisa). 2012. 19 fl. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

\_\_\_\_\_; FISCHER, Maria Clara Bueno. Aprender e ensinar a autogestão: espaços/tempos do trabalho de produzir a vida. **Associativamente Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 527-551, maio/ago. 2013.

ZOCCHIO, Guilherme; MACRUZ, Beatriz. Índios comparam ruralistas a bandeirante. **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 589, p. 7, 12-18 jun. 2014.

ZONTA, Márcio. O domínio das mineradoras no Pará. **Brasil de Fato**, São Paulo, n. 607, p. 7, 16-22 out. 2014.

Recebimento em: 20/02/2015.

Aceite em: 17/03/2015.

# Atuação, concepções e saberes de profissionais da Educação Infantil: um olhar sobre um processo de formação inicial em serviço

Agency, conceptions and knowledge of Children Education professionals: a glance at an in-service initial formation

Taciana Mirna SAMBRANO<sup>1</sup>

Dioneia da Silva TRINDADE<sup>2</sup>

Vera Lúcia Fernandes Aragão TANUS<sup>3</sup>

## Resumo

Este texto resulta de uma pesquisa realizada no âmbito do Programa Proinfantil, em Mato Grosso. Objetiva-se, por meio deste recorte, identificar continuidades/descontinuidades nas práticas pedagógicas das profissionais a partir da participação no Programa. Os fundamentos teóricos das análises se pautam na legislação específica e literatura pertinente à formação de professores da Educação Infantil. A amostra abarcou 37 cursistas, contatados mediante questionário, observação das práticas pedagógicas e entrevistas. Os resultados indicam que o processo de formação vivenciado atingiu o objetivo de problematização da prática das profissionais, possibilitando-lhes interlocução com a teoria e ressignificação dos papéis dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Formação Profissional. Programa Proinfantil.

## Abstract

This text is a result from a research on the Proinfantil Program in Mato Grosso and it aims to identify continuities/discontinuities in the pedagogic practices of the professionals who participated in the program. The analysis herein conducted are based on theoretical foundations and specific laws concerning the formation of teachers for Children Education. The studied sample is composed of 37 subjects, and the data were collected by means of surveys, class observation and interviews. The results show that the formation process led these professionals to problematize their practices, thus enabling a dialogue with theory and reframing the roles of all the involved people.

**Keywords:** Children Education. Professional Formation. Proinfantil Program.

1 Doutora em Educação Escolar. Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Organização Escolar do Instituto de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2.367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-900. Tel.: (65) 3615-6270. <tacianamirna@gmail.com>.

2 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pedagoga e especialista em Gestão da Educação Pública. Técnica nesta mesma Instituição. Endereço profissional: Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Cuiabá/MT. CEP: 78060-900. Tel.: (65) 3615-8466. E-mail: <dioneia@ufmt.br>.

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Pedagoga atuante no Hospital Universitário Júlio Müller (HUJM). Endereço profissional: Rua Luis Phillipe Pereira Leite S/N, Alvorada, Cuiabá/MT, CEP: 78025-200. Tel.: (65) 3615-7231. E-mail: <veratanus@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 429-442	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Apontamentos iniciais

A proposta deste trabalho insere-se na discussão sobre os processos de formação profissional destinada a professores e educadores que atuam em instituições de educação infantil, a partir de um Programa de Formação Inicial em serviço proposto pelo Ministério da Educação (MEC). Parte da premissa de que, apesar dos avanços legais e teóricos alcançados pela Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, questões referentes à profissionalização do adulto responsável pelo cuidado e educação das crianças menores de seis anos, em ambiente educacional coletivo, ainda merecem debate e investimento político e acadêmico.

A formação profissional necessária para a atuação na Educação Infantil ocupa papel de destaque nas pesquisas acadêmicas que abordam as condições para a garantia da qualidade no atendimento destinado às crianças de 0 a 5 anos, conforme discutido por autores como Campos et al. (2011), Angotti (2009), Assis (2009) e ressaltado pelo próprio MEC ao propor Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Em âmbito legal, a formação de professores para atuação na primeira etapa da Educação Básica foi abordada pela primeira vez na LDB, Lei 9.394/96 que, em seu artigo 62, preconiza que a

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Frente à realidade das instituições que mantêm em seus quadros professores sem a devida qualificação voltada à infância, além de profissionais que não apresentam a formação mínima exigida para a contratação como docentes e terminam sendo admitidos em cargos com nomenclaturas diversas – como técnicas ou auxiliares do desenvolvimento infantil, monitoras, recreacionistas, agentes educacionais, entre outros – a formação inicial e/ou continuada caracteriza-se como uma necessidade premente a ser considerada pelos entes federativos, conforme aponta a lei supracitada.

A partir desse dado<sup>4</sup>, o MEC propõe o *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil – Proinfantil* – configurando-se como uma das políticas públicas de formação que vem ao encontro das diretrizes do Plano Nacional de Educação, divulgado no ano de 2001.

O Proinfantil, um curso em nível médio e na modalidade Normal, visa à formação de profissionais da Educação Infantil atuantes em creches e pré-escolas e que não possuem a formação requerida pela legislação, sendo realizado pelo MEC em parceria com os estados, municípios interessados e Instituições de Ensino Superior (IES). Destina-se a professores da rede pública e da rede privada sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

O Programa contempla, em sua matriz curricular, as áreas de conhecimentos de base nacional do Ensino Médio e as específicas de formação pedagógica, para o exercício do magistério na Educação Infantil. Sua metodologia caracteriza-se por atividades a distância, pautadas em material impresso e videográfico, atividades presenciais e atividades de prática pedagógica, além da elaboração e concretização de um projeto de estudo pelas cursistas (BRASIL, 2005).

Por se tratar de formação em exercício, as atividades de práticas pedagógicas e as relacionadas ao projeto de estudo, de acordo com o formato do Programa, são realizadas nas mesmas instituições em que os cursistas atuam, acompanhadas por tutores e distribuídas por todo o período letivo. As práticas pedagógicas são, ainda, acompanhadas por profissionais vinculados às Instituições de Ensino Superior e ao MEC, denominados Assessores Técnicos do Proinfantil (ATP). As Universidades são responsáveis pela formação dos professores formadores e dos tutores que atuam no Programa junto aos cursistas, especificamente no que diz respeito à área da Educação Infantil, bem como pela supervisão e avaliação pedagógica do curso.

No estado de Mato Grosso, o MEC atua em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Secretaria de Educação Estadual (SEDUC-MT) e secretarias de educação municipais. Com uma matrícula inicial de pouco mais de 700 ingressantes, formaram-se pelo Proinfantil 630 cursistas no ano de 2011.

Os ganhos profissionais resultantes da formação pelo Proinfantil sugerem a necessidade de novas propostas de formação destinadas aos profissionais da Educação Infantil, bem como direcionam o olhar para que as experiências dessa formação sejam melhor investigadas.

A partir dessa necessidade de investigação, esta comunicação é recorte de uma ampla pesquisa realizada em 2011 e levada a efeito no âmbito da

---

4 Base Legal. Disponível em: <<http://proinfantil.mec.gov.br/baselegal.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

coordenação do *Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil* (Proinfantil) pela UFMT, por meio da qual se objetivou identificar e descrever o perfil profissional dos cursistas, suas experiências e concepções, a partir de reflexões decorrentes de suas práticas pedagógicas em momento progressivo ao Proinfantil e posterior a ele.

A pesquisa englobou um universo de 630 cursistas de 52 municípios matogrossenses, organizados em 13 Agências de Formação (AGF) ou Polos, nos quais o Proinfantil foi ofertado entre os anos de 2009 a 2011. Os pólos localizaram-se nas cidades de Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Confresa, Cuiabá, Diamantino, Juína, Matupá, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Félix do Araguaia, Sinop e Tangará da Serra.

## Metodologia: os percursos da pesquisa

A presente comunicação abarca os dados referentes à AGF de Confresa<sup>5</sup>, polo composto por quatro municípios – Confresa e seus circunvizinhos: Porto Alegre do Norte, Santa Terezinha e Vila Rica. Dessa forma, este recorte da pesquisa tem por fim último descrever as concepções sobre Educação Infantil dos Cursistas concluintes do Programa nesta AGF, a fim de se identificar continuidades ou descontinuidades nas práticas pedagógicas a partir do Proinfantil.

A pesquisa sustentou-se em perspectivas plurimetodológicas, valendo-se de aspectos de naturezas qualitativa e quantitativa, sendo que, de acordo com Bauer, Gaskell e Allum (2002), estas abordagens, por não se separarem, acabam se interpondo dentro de uma investigação científica.

Foram utilizados, como instrumentos para a coleta de dados, questionário, observação direta das práticas pedagógicas e entrevistas semiestruturadas. Pela amplitude dos dados coletados, os resultados por ora apresentados se referem aos dados obtidos por meio dos questionários e entrevistas.

O questionário, com roteiro elaborado pela coordenação do Proinfantil na

---

5 O município de Confresa integra a microrregião Norte Araguaia em meio ao nordeste matogrossense. Localiza-se a 1.165 da capital Cuiabá. Segundo dados do IBGE, a população confresense, em 2010, estava constituída por 25.124 habitantes. De acordo com o Censo Escolar INEP, em 2011 o município contava com 739 matrículas na pré-escola e 70 matrículas na creche, em sua rede de ensino. (Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=mt>> e <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso-escolar-matricula>>. Acesso em: 24 jul. 2012)



UFMT, foi aplicado às 37 cursistas<sup>6</sup> do polo de Confresa durante a Fase Presencial do Módulo IV, em janeiro de 2011. No entanto, foram devolvidos 35 questionários, o que justifica o número de participantes relatado na análise dos dados.

O questionário buscou identificar, por meio de questões abertas, os avanços constatados e as dificuldades encontradas pela cursista a partir de sua participação e formação no Programa, além de abordar dados referentes à identificação e atuação profissional (como idade, função, tempo de serviço, vínculo empregatício e faixa etária das crianças com as quais atua).

No período de janeiro a julho de 2011, foram realizados acompanhamentos às práticas pedagógicas das 37 cursistas, lotadas em 11 Instituições de Educação Infantil, localizadas nos municípios que integram o polo. No decorrer de tais acompanhamentos, foi possível observar a realização das práticas pedagógicas e, ainda, escutar os relatos de experiência das cursistas acerca das atividades desenvolvidas com as crianças em salas de Educação Infantil.

Na ocasião dos acompanhamentos e observações, foram realizadas entrevistas às 37 cursistas. As entrevistas, que seguiram um roteiro semiestruturado, foram registradas em vídeo após a anuência da própria cursista e da direção da instituição de educação infantil (IEI), já que o registro ocorreu no interior da unidade escolar. Os depoimentos abordam, basicamente, a concepção da cursista sobre educação infantil e os aspectos inerentes à atuação docente com crianças menores de seis anos em contexto de atendimento coletivo. Ressalta-se que a entrevista teve como objetivo possibilitar a reflexão da cursista sobre as continuidades/descontinuidades de sua atuação e concepção, relatadas a partir de dois momentos distintos, tendo como marco temporal sua participação no Proinfantil, ou seja, quais suas concepções sobre educação infantil antes de sua participação no Programa e depois dela, especificamente naquele momento correspondente ao último semestre do curso.

O registro em vídeo foi transcrito<sup>7</sup> e analisado a fim de que os dados pudessem ser analisados em categorias que respondam aos objetivos da presente pesquisa.

---

6 Cursistas do Proinfantil no polo de Confresa são mulheres na sua totalidade, justificando a opção de escrita no feminino a partir deste momento do texto.

7 No processo de transcrição, buscou-se retirar das falas das participantes os vícios de linguagem e as palavras repetidas, mas sem comprometer a fidedignidade dos depoimentos.

## Saberes, concepções e atuação profissional: a Educação Infantil relatada/vivenciada no cotidiano das instituições

Os resultados obtidos a partir dos questionários e das entrevistas foram articulados para a análise apresentada na sequência.

O dado inicial que merece consideração – embora apenas corrobore o que se observa em âmbito nacional – refere-se ao gênero feminino, representando a totalidade das profissionais participantes do programa no polo de Confresa. A feminização do trabalho docente na educação infantil, dado amplamente discutido na literatura acadêmica, remete a discussão à história do atendimento educacional em ambiente coletivo destinado a crianças menores de seis anos, uma vez que, historicamente, esse serviço era delegado às mulheres, em razão de seu *instinto* materno (PRESTES, 2009).

A idade das profissionais participantes da pesquisa varia de 22 a 51 anos. Os resultados, analisados por blocos de escalas etárias, revelam que o maior número de cursistas apresenta-se na faixa entre 33 a 43 anos, totalizando 40% e, assim, quase se equiparando em proporções percentuais à faixa etária de 22 a 32 anos que representa 37,2% da amostra, enquanto as demais se encontram na faixa entre 44 a 51 anos.

Estes dados coadunam-se aos obtidos em relação ao tempo de serviço, na medida em que mais da metade dessa amostra (52,9%) encontra-se atuando na Educação Infantil entre 3 a 6 anos. Apenas uma parcela de 5,9% declarou possuir um maior tempo de atuação (de 15 a 16 anos) na Educação Infantil, o que vem ao encontro dos dados anteriores, visto que essa amostra é composta por uma porcentagem pequena de profissionais com mais de 44 anos.

No que se refere às funções exercidas pelas cursistas nas IEIs, cinco categorias foram relatadas, quais sejam: Professora (37,2%), Técnica do Desenvolvimento Infantil – TDI (31,4%), Monitora (25,7%), Auxiliar de Professora e Estagiária (representando 2,85% da amostra cada categoria).

Esses dados possibilitam perceber que o cargo de professora é o que aparece com maior representatividade; no entanto, a maioria das cursistas ocupa cargos com diferentes denominações, mas com funções equivalentes, pois todas atuam diretamente no cuidado e educação das crianças. Nesse sentido, é imprescindível observar que os sistemas de ensino ainda se valem de denominações diversas para contratar o profissional responsável pela educação e cuidado das crianças menores de seis anos, por questões político-econômicas e culturais – tema de pesquisa de renomados pesquisadores da área, com destaque aqui para os trabalhos de Assis (2009) e Micarello (2011) – e, a partir do cargo, justificar a contratação de funcionários sem a devida formação, com salários e carga horária de trabalho diferenciados em relação ao professor, entre outros aspectos não menos importantes.

Em suma, esse dado revela que a seleção e contratação de profissionais para atuarem na educação infantil – seja em creche ou pré-escola, mas, sobretudo, quando se trata do atendimento coletivo destinado às crianças menores de 4 anos – prioriza e/ou aceita candidatos que apresentem apenas a conclusão do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, mas sem a qualificação para a docência, como é o caso do curso Normal ou Magistério, mínimo exigido pela legislação. Dessa forma, é possível afirmar que os municípios e suas secretarias contrariam o que preconiza o artigo 62 da LDB, Lei nº 9.394/96, no que tange à contratação de profissionais, pois essa lei, promulgada no ano de 1996, ainda não parece ser considerada na contratação de profissionais para a educação da infância, na medida em que a maioria das profissionais participantes desta pesquisa relata ter menos de 15 anos de exercício no magistério, contratadas, portanto, depois da referida legislação!

Vale ressaltar a validade de iniciativas do Ministério da Educação em promover formação para os profissionais que se encontram em situação semelhante ao relatado neste texto, como é o caso do Programa Proinfantil, a fim de se tentar garantir a qualidade no atendimento às crianças menores de seis anos, ao menos no que se refere à formação mínima exigida – mas ainda não a desejada – para a atuação profissional na primeira etapa da Educação Básica. No entanto, é inegável considerar que o mesmo Ministério precisa fazer valer a legislação federal no tocante a contratações irregulares de profissionais que ainda se disseminam pelo país.

De volta aos dados da pesquisa referentes à contratação, e que engrossam os dados discutidos acima, os resultados referentes ao vínculo empregatício das cursistas revelam que a grande maioria das participantes mantém vínculo com os municípios – 68,6% das profissionais são efetivas e 20%, contratadas –, ente federativo responsável pela educação infantil, de acordo com a LDB, Lei nº 9.394/96.

Os resultados advindos das questões abertas dos questionários apresentam uma multiplicidade de temas que retratam os avanços obtidos pelas cursistas em sua prática docente a partir do Proinfantil, bem como apontam as dificuldades encontradas no trabalho em decorrência do curso ou, ainda, para desempenharem as atividades requeridas pela formação.

Em relação às dificuldades, é interessante perceber que a maioria dos relatos aborda *questões de ordem pessoal*, como dificuldades na elaboração do projeto de estudo; na compreensão dos conteúdos referentes às áreas temáticas do Ensino Médio, especialmente Matemática e Linguagem; em conciliar vida profissional, familiar e de cursista do Proinfantil; e falta de tempo para realizar as atividades exigidas pelo curso. No entanto, relatam também *questões de ordem profissional*, como dificuldades em pôr em prática os temas abordados pelo curso; em realizar a prática pedagógica, em razão das resistências da

professora regente da sala de aula; em mudar conceitos arraigados no coletivo da instituição sobre o cuidar e o educar; bem como *questões organizacionais*, como deslocamento do município de origem ao polo para participação nas fases presenciais e avaliações; estadia no município do polo por muitos dias durante a fase presencial que antecede cada Módulo.

Em se tratando dos avanços apontados, as respostas dos questionários revelam, igualmente, uma multiplicidade de temas que apontam para o desenvolvimento e aprendizagem profissional proporcionados pelo curso. A partir da perspectiva pessoal, ressalta-se a ocorrência de relatos que apontam para o desenvolvimento da autoestima, manifesta a partir da *capacidade* de aprender para melhorar sua atuação; aperfeiçoamento e ampliação do repertório vocabular; mudanças na maneira de agir e interagir com as crianças e demais adultos da instituição. Tomando-se por base a *perspectiva profissional*, intrinsecamente relacionada à primeira, destacam-se os avanços adquiridos por meio da ampliação dos conhecimentos sobre educação infantil, sobre o cuidar e educar como funções indissociáveis; melhoria na relação estabelecida com as famílias das crianças; maior segurança na interlocução com os pais sobre a educação e o desenvolvimento infantil; respeito ao ritmo de desenvolvimento das crianças, segundo suas faixas etárias e características pessoais; planejamento das atividades e elaboração do plano enquanto instrumento para nortear e sistematizar as práticas pedagógicas; articulação entre teorias e práticas vivenciadas no cotidiano; compreensão da importância das brincadeiras e do lúdico para o desenvolvimento infantil; contribuições profissionais adquiridas por meio das trocas de experiências com cursistas de outros municípios.

A partir dos dados coletados, é possível perceber que os depoimentos das cursistas se coadunam ao exposto nos questionários, sinteticamente abordados acima.

Para apresentação destes resultados, optou-se por se trazer ao texto excertos de alguns depoimentos coletados. Ressalta-se que o objetivo desta análise é descrever as concepções das cursistas a partir de reflexões decorrentes de suas práticas pedagógicas em momento progressivo ao Proinfantil e posterior a ele.

Alguns depoimentos trazem à tona a reflexão sobre as funções da educadora em sua atuação junto a crianças atendidas pela instituição de educação infantil:

Amadureci como profissional e pessoalmente. Antes do Proinfantil, acreditava que a função era somente cuidar de crianças. Educar era papel dos professores. A minha função era somente de higienização, alimentação e o cuidado com a criança de um modo geral. (Cursista 1; idade: 23 anos; TDI; efetiva municipal; 3 anos de experiência profissional; Confresa).

Em relação à atuação profissional, o que mais chama a atenção nos depoimentos é a recorrente menção ao planejamento e elaboração do plano anteriormente não exigido das educadoras (TDI, auxiliares, monitoras), sendo um documento elaborado apenas pelas professoras, de acordo com os relatos:

Antes do Proinfantil, eu não tinha noção nenhuma de como educar uma criança. Imaginava que era só o professor que educava. Não costumava registrar nada. Com o Proinfantil, pude aprender várias coisas principalmente em relação ao planejamento. Achava que o plano de aula era obrigação do professor. Hoje costumo relatar sobre o desenvolvimento da criança. Estudo o Projeto-Político Pedagógico da Instituição para poder planejar as atividades das crianças. (Cursista 3; idade: 27 anos; TDI; efetiva municipal; 5 anos de experiência profissional; Confresa).

Entre aqui na creche ainda não tinha terminado o ensino médio. Sem formação, sem experiência. Tinha um pouco de medo pelo desafio, porque estava entrando sem base. [...]. Não tinha experiência em nada. Como as minhas colegas já tinham filho, eu procurava repetir o que as elas faziam. Isso foi assim até quando ingressei no Proinfantil. Não fazia planejamento. [...]. O Proinfantil nos ensinou como fazer o planejamento. Mostrou-nos o que é o planejamento. O objetivo que a gente quer alcançar no trabalho com a criança. Como as crianças são muito pequenas, pensava que não precisava planejar. Dentro do planejamento a gente sabe o que quer trabalhar com a criança. (Cursista 13; idade: 24 anos; TDI; efetiva municipal; 4 anos de experiência profissional; Porto Alegre do Norte).

Ressalta-se, ainda, que a concepção sobre o ser criança também é um aspecto que merece considerações das cursistas. Pensar a criança de 0 a 6 anos em ambiente educacional coletivo implica em considerar as características próprias dessa faixa etária, bem como as especificidades da educação infantil em seu caráter mais elementar, qual seja, a necessária articulação entre o binômio educar-cuidar e a brincadeira.

Antes do Proinfantil, eu tinha uma concepção diferente do que é ser criança. Achava que era só o cuidar, atender suas necessidades fisiológicas. O Proinfantil foi algo que chegou para mudar a nossa vida. Com o Proinfantil, aprendi que o cuidar e o educar são indissociáveis. Aprendi que tenho que

aproveitar os momentos de brincadeiras para trabalhar com as crianças sua autonomia, desenvolvimento cognitivo... Outra coisa foi a questão do dormir. Aprendi a respeitar o tempo de cada criança. Converso com elas que vamos descansar e não dormir. Fechar os olhinhos para descansar. [...]. O choro me incomodava muito. Isso me levou a pesquisar o choro no processo de adaptação. Descobri que o choro é um processo que toda criança passa quando sai da família e vai para a instituição. Isso eu descobri através do meu projeto. Percebo uma mudança dos próprios professores, eles nos pedem opiniões. (Cursista 2; idade: 38 anos; TDI; efetiva municipal; 3 anos de experiência profissional; Confresa).

Antes do Proinfantil, o que eu trabalhava não tinha certeza se estava certo. Não sabia se estava atendendo as necessidades das crianças. Pensava que a criança aprendia igual ao adulto. [...]. A partir dos conhecimentos do Proinfantil percebi que a criança tem seu desenvolvimento próprio, a sua cultura, a sua história de vida e, tudo isso precisa ser valorizado. (Cursista 9; idade: 43 anos; Professora; contrato temporário municipal; 7 anos de experiência profissional; Confresa/zona rural).

[...] a prática era voltada para o cuidar, para a saúde e higiene. As brincadeiras eram para passar o tempo das crianças e das professoras. Eu brincava muito com as crianças, mas era só brincar sem intencionalidade. Era só para preencher o tempo das crianças e da gente. A partir do curso Proinfantil [...], senti-me mais preparada para trabalhar na educação infantil. Faço minhas atividades planejadas, faço meu planejamento. (Cursista 18; idade: 47 anos; Monitora; efetiva municipal; 16 anos de experiência profissional; Vila Rica).

A partir do exposto, depreende-se que as cursistas apresentam, em seus depoimentos, pontos que sugerem uma maior ocorrência de descontinuidades em suas práticas a partir da formação levada a efeito pelo Proinfantil, bem como relatam mudanças nas concepções acerca da educação infantil de uma forma geral, sobretudo em se tratando da concepção de criança menor de seis anos e do trabalho docente, especialmente no que diz respeito ao planejamento, à importância da brincadeira articulada ao cuidado e educação, aspectos indissociáveis e igualmente importantes para o desenvolvimento infantil.

Ao se pensar em educação e cuidado a crianças de 0 a 5 anos em instituições de educação infantil, parece linear considerar a infância enquanto uma etapa singular da vida do ser humano que, pelas suas especificidades, merece um atendimento profissional, intencional e planejado. No entanto, os depoimentos das cursistas revelam que o cotidiano da educação infantil pode camuflar concepções antagônicas ao que se preconiza atualmente para a primeira etapa da Educação Básica. Depreende-se que tal desvelamento tenha sido possível graças aos momentos de reflexão proporcionados pelo Proinfantil às cursistas que puderam ressignificar suas práticas a partir de um (re)visitar de suas crenças.

Nessa mesma esteira, há que se evidenciar a posição assumida pelas cursistas em relação à ressignificação do trabalho docente realizado junto a crianças de 0 a 5 anos, sobretudo no que diz respeito à necessidade de um planejamento que considere a criança, a intrínseca relação entre o cuidar-educar e o lúdico no cotidiano da instituição de educação infantil. As pontuações das cursistas podem ser corroboradas pelas considerações de Angotti (2006, p. 19), ao afirmar que:

A definição de uma profissionalidade para os educadores infantis deverá considerar o fundamental da natureza da criança que é a ludicidade, entendida na sua perspectiva de liberdade, prazer e do brincar enquanto condição básica para promover o desenvolvimento infantil, promovendo uma articulação possível entre o cuidar e o educar. Explicando melhor, a profissionalidade dos educadores infantis deverá estar fundamentada na efetivação de um cuidar que promova educação, e de uma educação que não deixe de cuidar da criança, de atendê-la em suas necessidades e exigências essenciais desde a sua mais tenra idade em atividades, espaços e tempos de ludicidade.

Assim, com a compreensão de que a Educação Infantil integra o sistema educacional desde a LDB, Lei nº 9.394/96, não mais vinculada à assistência social, as cursistas enfatizam a integração entre as funções de cuidar e educar de crianças pequenas nas IEs. Ao afirmarem que acreditavam que “o educar era função apenas do professor”, colocavam-se como responsáveis apenas pelo cuidado, entendido como práticas de higienização, alimentação e manutenção da integridade física. Atualmente, relatam a necessária integração das ações que, por serem indissociáveis, caracteriza-se como sendo de responsabilidade de todos os profissionais que atuam diretamente com as crianças em instituições de educação infantil.

Nessa linha, é possível afirmar que, antes do processo de formação, centravam sua atuação em um cuidado desvinculado da educação, não viam necessidade

de “colocar no papel” suas intencionalidades educativas, pois, quando havia planejamento, este ficava apenas a cargo “da professora titular”. A preocupação atual com o planejamento, sobretudo se ele contempla o que registra o Projeto Político Pedagógico da instituição, revela a necessidade de estudos sobre este documento, produzido a partir de uma ação conjunta entre professoras e educadoras. O que, antes, se constituía numa prática sem intencionalidade, com atividades com um fim em si mesmas, sobrepondo-se à rotina diária e gerando improvisações e espontaneísmo, desprovida de embasamento teórico, atualmente reflete reflexões coletivas acerca do fazer pedagógico, de acordo com o exposto nos depoimentos, e que deve espelhar o empenho dos profissionais “[...] na execução de um fazer objetivado, intencionado e que sistematicamente deverá ser revisto, analisado à luz da proposta de formação infantil na qual se acredita e na qual a instituição como um todo aposta” (ANGOTTI, 2010, p. 71).

## Considerações Finais

A partir do exposto até o momento, é possível depreender que as mudanças de concepções e ressignificações/descontinuidades das práticas das cursistas do Polo de Confresa-MT foram possibilitadas pela formação efetivada por meio do programa Proinfantil, que permitiu às profissionais associarem o estudo teórico com a prática vivenciada no cotidiano das instituições.

O programa Proinfantil, alicerçado sob as bases de uma formação em serviço, reforça a necessidade de que essa modalidade de formação contemple, em suas propostas, garantias e condições para que a teoria e a prática fortaleçam os professores em sua atuação.

Os depoimentos e relatos, obtidos por meio da pesquisa realizada junto às Cursistas do Proinfantil, polo de Confresa-MT, indicam que o processo de formação vivenciado atingiu o objetivo de problematização da prática das profissionais, proporcionando uma reflexão crítica sobre ela, na medida em que possibilitou um diálogo com a teoria e ressignificação dos papéis de todos os envolvidos, sobretudo das educadoras que, conforme sugerem os dados, deixavam de valorizar seus conhecimentos, desqualificando seus saberes e suas atividades junto às crianças, como se a elas coubesse apenas a função de executar tarefas hierarquicamente menos importantes em relação às atividades desempenhadas pelas professoras.

Obviamente que esse recorte não intenciona abarcar todas as questões envolvidas no processo de formação vivenciado pelas cursistas desse polo. Há de se comentar que não são negados pelas autoras os condicionantes sócio-econômico-culturais que incidem sobre todo processo de formação e que são igualmente



importantes para as práticas relatadas. No entanto, a presente comunicação refere-se a um recorte metodológico da pesquisa que intenciona estender suas análises para que, em momento futuro, possa apresentar resultados articulados a partir de uma triangulação dos dados coletados por meio dos depoimentos, sinteticamente expostos neste trabalho, e as práticas pedagógicas realizadas pelas cursistas e que foram observadas e registradas.

Por fim, o entrelaçar das falas e das ações partilhadas entre os profissionais da instituição de educação infantil sugerem que a formação em serviço, sobretudo a realizada por meio do Proinfantil, caracterizou-se como um espaço no qual as cursistas puderam compartilhar ideias, ouvir a voz do outro e a sua própria, enxergar as atuações imbricadas e únicas de cada profissional, conhecer, identificar e estudar concepções teóricas imprescindíveis ao trabalho docente junto às crianças menores de seis anos, detentoras do direito pela educação infantil e razão de existir do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil.

## Referências

ANGOTTI, M. Desafios da Educação Infantil para atingir a condição de direito e de qualidade no atendimento. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009. p. 131-49.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil: para quê, para quem e por quê. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: para quê, para quem e por quê?** Campinas: Alínea, 2006. p. 15-32.

\_\_\_\_\_. Semeando o trabalho docente. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 54-73.

ASSIS, M. S. S. Ama, guardiã, crecheira, pajem, auxiliar... em busca da profissionalização do educador da educação infantil. In: ANGOTTI, M. (Org.). **Educação Infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento**. Campinas: Alínea, 2009. p. 37-50.

BAUER, M. W.; GASKELL, G.; ALLUM, N. C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: BAUER, M. W.; GASKEL, G. (Ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Proinfantil – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil**: Guia Geral. Brasília/DF: MEC/SEB, 2005.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 23.12.1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DF, DOU, 14.10.2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12056.htm)>. Acesso em: 24 jul. 2012.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da educação infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, p. 15-33, jan./abr. 2011.

MICARELLO, H. Formação de professores da educação infantil: puxando os fios da história. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. (Org.). **Educação Infantil: enfoques em diálogo**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2011. p. 211-27.

PRESTES, Z. Professor da Creche e da Pré-escola: um profissional com formação e compromisso. **Extra classe - Revista de Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <<http://www.sinprominas.org.br/imagensDin/arquivos/362.doc>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

Recebimento em: 01/07/2013.

Aceite em: 18/12/2014.

# Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação?

How “produce flashes” in research in education?

Marilda Oliveira de OLIVEIRA<sup>1</sup>

## Resumo

Este artigo aborda os processos de escrita e leitura e os modos de fazer pesquisa em educação. A partir de um enunciado de Deleuze, do livro *Conversações* (1992) elaborou-se a problemática – como *produzir clarões* nas pesquisas em educação? Utilizaram-se igualmente os conceitos de dobra (DELEUZE, 1991) e dissenso (RANCIÈRE, 1996) para pensar as pesquisas de mestrado e doutorado orientadas a partir desta perspectiva da desconformidade. A pesquisa qualitativa de perspectiva cartográfica foi realizada durante os anos de 2012 a 2014. Os resultados foram as produções de pesquisas desmontáveis, conectáveis e destituídas do fundamento de base.

**Palavras-chave:** Pesquisa. Educação. Leitura. Escrita.

## Abstract

This paper approaches the processes of writing and reading and the ways of doing research in Education. Departing from Deleuze’s discourse in the book *Conversations* (1992), the following issue was elaborated – how to *produce lightnings* in research in Education? The concepts of fold (DELEUZE, 1991) and disagreement (RANCIÈRE, 1996) are also used to think master’s and doctoral research advised under this perspective of nonconformity. The qualitative research which follows a cartographic perspective was developed between the years 2012 and 2014. The results were the production of detachable, connectable, and background less research.

**Keywords:** Research. Education. Reading. Writing.

---

1 Doutora em História da Arte pela Universidade de Barcelona. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Coordenadora do GEPAEC – Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte, Educação e Cultura. Endereço: Avenida Roraima, 1000, Prédio 16. Centro de Educação. Santa Maria/ RS. CEP: 97105-340. Tel: (55) 3220.8926. Email: <marildaoliveira27@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 443-454	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

## Sobre a escrita

As palavras escritas nunca conseguem ser suficientes para expressar o que pensamos. Sim, as palavras escritas dão corpo a noções e ideias, às nossas sensações, aos nossos sentimentos, mas, as palavras escritas sempre ficam em débito, ou seja, nunca dão conta, sempre falham. Por que isso acontece? Significa que pensamos mais do que somos capazes de expressar? Significa que sentimos mais do que somos capazes de manifestar com palavras? E a escrita acadêmica? Há uma forma de escrever mais assertiva, mais adequada? Há uma maneira mais correta de escrever uma dissertação ou uma tese? E se há, qual seria? Temos que nos preocupar com o leitor que irá nos ler? Ou temos que nos preocupar conosco mesmos, que produzimos esta escrita? Se a escrita for suficiente ou razoável para nós, ela afetará aos demais?

Marcos Villela Pereira (2013) faz uma crítica à escrita acadêmica, nos fala sobre aquilo que é excessivo, do que é demasiadamente hermético, do que afasta o leitor do texto, daquilo que é da ordem do não negociável. Diz que exageramos nas metáforas, no controle, na perseguição daqueles autores com os quais concordamos. Afirma que a escrita acadêmica é soberba. Concordo que há uma escrita acadêmica que é enfadonha, sonolenta, que diz sempre o mesmo, que usa sempre os mesmos termos e autores, que repete, repete, repete... Mas, também penso que há escritas da ordem da invenção, que há escritas leves que nos transportam para outros lugares. Há escritas que nos fazem levantar da cadeira e levantar. Há escritas. Nossa escrita não é neutra, é contaminada pelas leituras que realizamos, pelos coletivos dos quais participamos. Nossos textos são nossos até se tornarem públicos. Quando são publicados deixam de nos pertencer, e passam a ser do mundo. Somos cobrados pelo que escrevemos e respondemos por isso.

Escrever é, necessariamente, forçar a linguagem, a sintaxe, porque a linguagem é a sintaxe, forçar a sintaxe até um certo limite, limite que se pode exprimir de várias maneiras. É tanto o limite que separa a linguagem do silêncio, quanto o limite que separa a linguagem da música, que separa a linguagem de algo que seria... o piar, o piar doloroso. (DELEUZE, 1988-1989, p. 5).

A escrita, como esse *piar doloroso*, na maioria das vezes, é um processo solitário. Mas, o curioso é que é uma solidão acompanhada de letras, de autores, de pensamentos, de citações. A escrita é “[...] um pouco de possível senão eu sufoco [...]”, como diria Deleuze (1992, p. 131). Escrevemos para inventar outros mundos mais interessantes, mais desejantes, para dar vida e asas aos nossos pensamentos. Escrevemos para tirar a vida da prisão, das normas, das regras, do proibido, para traçar linhas de fuga.

Escrevemos, mas, também tememos nossa escrita. Temos medo de tudo o que nos confronte com o que pensamos sobre nós mesmos.

Temos aprendido a frear a perplexidade diante das coisas, despistar os estranhamentos. Evitamos qualquer situação que nos arranque desse lugar estável no mundo que acreditamos possuir. Sequer chegamos à beira de nossos abismos para dar uma simples espiadinha, para pesquisar o medo. Sufocamos nossa intuição, nossa zona de invenção, porque talvez seja arriscado demais lhe dar algum crédito, pode nos arremessar num beco sem saída, que nos force a abrir uma clareira em nós. Resistimos em construir outros universos de referência, preferimos repetir ideias encardidas, artificiais, viciadas, que às vezes podem até passar por novidade. Habitamos uma floresta de signos que murcham diante de nosso comodismo. Não admitimos por eles ser provocados, sequer somos suficientemente fluidos para nos engajarmos afirmativamente nessa rede de paradoxais acontecimentos chamada vida. (PRECIOSA, 2010, p. 80-81).

Escrevemos a partir de um porto seguro. Ousamos pouco e repetimos muito, nos repetimos a nós mesmos, mas é assim que aprendemos a escrever. E, desta forma, sobre o ato de usar palavras *escritas*, somos a zona indiscernível onde compomos com uma minoria, em meio ao que pulsa entre um parágrafo e outro, entre um ponto e uma reticência.

A escrita é irmã gêmea da leitura, nascem juntas, do mesmo parto, embora em tempos diferentes. Pode haver leitura sem escrita, mas dificilmente haverá escrita sem leitura. Toda escrita está impregnada de estímulos, seja uma notícia de jornal, um romance, uma poesia, uma música, uma imagem, uma fala.

Os autores Corazza, S.; Rodrigues, C. G.; Heuser, E. M. D e Monteiro, S. B. (2014) integrantes do projeto *Escrileituras*, têm dedicado suas pesquisas para pensar este binômio, leitura-escrita. Este projeto de pesquisa, com coordenação geral de Sandra Corazza, trabalha na perspectiva da filosofia da diferença em educação e “[...] reivindica uma postura multivalente de coautoria entre leitor e escritor para tornar-se, dessa maneira, um exercício de pensamento” (CORAZZA et al., 2014, p. 1031).

Outro autor que nos ajuda a pensar a leitura-escrita é Barthes. Em um dos inúmeros textos que dedicou a esse tema, ele afirma

A leitura é condutora do desejo de escrever. Não é que necessariamente desejemos escrever como o autor cuja leitura nos agrada; o que desejamos é apenas o desejo que o escritor teve de escrever, ou ainda: desejamos o desejo que o autor teve do leitor enquanto escrevia. (BARTHES, 2012, p. 39).

Barthes escreveu sobre o modo como as pessoas tornam seu mundo inteligível. Anunciou a *morte do autor*, insistindo para que se estudassem os textos e não os autores e, sobretudo, defendeu o leitor. Barthes acreditou em trabalhos experimentais, embrionários. Trabalhos estes que ainda não sabemos ler, que só podemos escrever e que, na verdade, só podemos escrever enquanto lemos.

Além de Deleuze, Barthes foi um dos autores que mais estudou a escrita, que mais escreveu sobre a escrita. Definia o escritor como aquele que

[...] deve ter a teimosia do espia que se encontra na encruzilhada de todos os outros discursos [...] Teimar, quer dizer, em suma, manter ao revés e contra tudo a força de uma deriva e de uma espera. E é precisamente porque ele teima, que a escritura é levada a deslocar-se. (BARTHES, 2007a, p. 26).

Barthes sempre argumentou que a escritura é a destruição da voz e da origem, porque a escritura tem a possibilidade de ser um composto, esse oblíquo pelo qual foge o sujeito. A escrita pode ser modificada, transcrita, transmutada no sentido de alterar os originais, desfazendo identidades sedentárias.

Escrever, talvez, como se se tratasse do fim do mundo. Como se já não houvesse tempo, nem palavras, mas um abismo existencial diante do qual só cabe a escrita. É somente um ponto de partida, talvez, como se não mais tivéssemos nem tempo nem mundo. Mas é também uma posição e uma forma de expor-se: nesse limite, nesse abismo, nesse último fôlego em que vale a pena se perguntar sobre a palavra e seus gestos. (SKLIAR, 2014a, p. 120).

Skliar, em publicações recentes (2014a, 2014b) e, também, estudando a obra de Barthes e Deleuze, elabora alguns argumentos sobre aquilo que necessitamos para produzir escritas, e defende que é algo que podemos aprender a fazê-lo, embora exija de nós certo grau de renúncia, o abandono de rotinas com as quais convivemos e o enfrentamento com a impossibilidade da escrita. Há certos dias em que ela não vem, não acontece. Para este autor é importante conviver com o desassossego, com o fastio, com a paciência e, esperar, insistir, uma e outra vez, muitas vezes, permanecer no meio do perigo da escrita, da solidão, do desespero. A escrita não nasce pronta. Nesse aspecto, podemos relacionar com o conceito de ideia de Deleuze (1988-1989, p. 48) que também escreveu que “[...] as ideias não nascem prontas, é preciso fazê-las [...]”, as ideias precisam de maturação, de tempo.

Desta forma, escrever é um modo de compor e de articular palavras. Como podemos articular palavras de modo a produzir clarões?

## Sobre produzir clarões

Em Conversações, Deleuze pondera

Escreve-se sempre para dar a vida, para liberar a vida aí onde ela está aprisionada, para traçar linhas de fuga. Para isso, é preciso que a linguagem não seja um sistema homogêneo, mas um desequilíbrio, sempre heterogêneo. O estilo cava na linguagem, diferenças de potenciais entre as quais alguma coisa pode passar, pode se passar, surgir um clarão que sai da própria linguagem. Os clarões podem nos fazer ver e pensar o que parecia na sombra em torno das palavras, entidades de cuja existência mal suspeitávamos. (DELEUZE, 1992, p. 176).

Este fragmento de Deleuze nos faz pensar, de forma mais ampla e abrangente: Como produzir clarões em meio à vida? E, de forma mais específica: Como produzir clarões em meio às nossas aulas, aos nossos textos, às orientações de dissertações e teses? Quando Deleuze escreveu sobre *produzir clarões*, certamente não se referia ao ato de clarear, iluminar alguma coisa, dar luz a algo e sim, sobre a possibilidade de juntar coisas que pudessem produzir chispas, tensões, fricções. Produzir liga e, desta forma, produzir clarão.

Deleuze trata da questão dos clarões quando pensa sobre o estilo na linguagem. “O estilo é uma variação da língua, uma modulação, e uma tensão de toda a linguagem em direção a um fora”. [...] “Há um estilo quando as palavras produzem um clarão que vai de umas às outras, mesmo que muito afastadas” (DELEUZE, 1992, p. 176).

Conseguimos produzir esses clarões quando conseguimos criar, no nosso próprio idioma, uma língua estrangeira, um jeito próprio de dizer/escrever as palavras, uma singularidade, quando conseguimos fazer “[...] a língua gaguejar” (DELEUZE, 1988-1989, p. 84). Certamente não estamos falando de algo simples de lograr e tampouco de algo que acontece com frequência. A sintaxe passa por um tratamento deformador, contorcionista, mas necessário, que faz com que a língua na qual escrevemos se torne outra língua, faz com que levemos a linguagem a um esgotamento, a um limite. Esse processo demanda esforço e obstinação. Poderíamos citar aqui alguns escritores que concederam uma importância particular às palavras escritas, e, dessa forma, conseguiram produzir esses clarões em seus textos: Blanchot, Flaubert e Proust são alguns exemplos desse tipo de escrita contorcionista, delirante e obstinada.

A literatura, que tenta fazer com que seus leitores respirem de outra maneira, tem sido utilizada por nosso grupo de orientação como forma de tensionar nossos textos acadêmicos e, também, na tentativa de dar liga e produzir clarões. Temos buscado, fora dos textos da área de educação, algum tipo de contraste e temos encontrado maneiras de fazer a torção, de dobrar nossa escrita. Aquelas obras e autores que não falam direta e especificamente da área nos possibilitam forçar o pensamento de forma mais efetiva e mais aberta. Essas obras são as que mais nos emitem signos e as que mais nos fazem pensar. “Mais importante do que o pensamento é aquilo que faz pensar” (DELEUZE, 2010, p. 29).

O que nos força a pensar é o signo. O signo é o objeto de um encontro; mas é precisamente a contingência do encontro que garante a necessidade daquilo que ele faz pensar. O ato de pensar não decorre de uma simples possibilidade natural; é, ao contrário, a única criação verdadeira. A criação é a gênese do ato de pensar no próprio pensamento. Ora, essa gênese implica alguma coisa que violenta o pensamento, que tira de seu natural estupor, de suas possibilidades apenas abstratas. Pensar é sempre interpretar, isto é, explicar, desenvolver, decifrar, traduzir um signo. Traduzir, decifrar, desenvolver são a forma da criação pura. (DELEUZE, 2010, p. 91).

Com esses movimentos que temos feito, temos buscado *sair do nosso natural estupor*, sair da nossa paralisia acadêmica e produzir a criação, fazer dobras. Criar é dobrar. Estudamos o conceito de dobra a partir dos estudos que Deleuze (1991) fez de Leibniz. Leibniz se apropriou dos estudos de Giordano Bruno, filósofo italiano que escreveu sobre a *mônada*, e que definiu esse conceito como sendo uma substância simples, que se traduz como *única*. A *mônada* faz parte dos compostos, sendo ela própria sem partes e, portanto, indissolúvel e indestrutível. Leibniz usa constantemente a expressão *substância simples* quando se refere à *mônada*. Cada *mônada* se apresenta, neste sentido, como um mundo distinto, à parte, próprio - mas também como unidade primordial que compõe todos os corpos.

As *mônadas* são elementos simples que compõem todas as coisas. Cada *mônada* é, no entanto, distinguível das outras, possuindo qualidades que variam unicamente por princípio interno. Não havendo partes em uma *mônada*, ela possui um detalhe múltiplo, isto é, envolve uma multiplicidade na unidade e expressa o universo sob um determinado ponto de vista, ou seja, é dotada de percepção.

E qual a relação da *mônada* de Leibniz com a *dobra* de Deleuze? Leibniz escreveu sobre a *alma como mônada* (substância simples, única), sem portas e sem janelas, que retira de um fundo sombrio todas as suas percepções claras.



Reflexão barroca por excelência, onde tudo se dobra, desdobra e redobra. O conceito deleuziano de dobra permite problematizar tanto a *produção da subjetividade* no sentido da constituição de determinados territórios existenciais quanto os *modos de subjetivação*, entendidos como o processo pelo qual se produz a flexão ou a curvatura de um certo tipo de relação de forças que resultam na criação de determinados territórios existenciais em uma formação histórica específica. É nesse interstício que reside nosso interesse enquanto grupo de orientação, ou seja, nos interessa fazer pesquisa em educação com elementos simples, com *mônadas*, o que seria o mesmo que dizer: nos interessa fazer pesquisa em educação com as nossas ninharias, desassossegos e contradições, porém, desejamos que essas pesquisas sejam distinguíveis das outras, que tenham multiplicidade na unidade, que produzam dissenso para evitar, assim como a dobra, qualquer referência à ideia de binarismo, de *dentro e fora, interioridade e exterioridade*.

## Sobre o dissenso

Em nome do *consenso* se criaram verdades sobre o campo das pesquisas em educação. Acompanhamos, durante anos, décadas, triunfar um discurso que glorificava os resultados, os dados fiáveis. Lemos e ouvimos que os dados são inequívocos, e que as escolhas se impõem por si mesmas e, assim, celebrou-se, ruidosamente, um jeito de fazer pesquisa em educação chamado consenso.

E o dissenso? O dissenso também é um modo de racionalidade. Este termo não busca simplesmente valorizar a diferença e o conflito sob suas diversas formas: antagonismo social, conflito de opiniões ou multiplicidade das culturas. O dissenso não é a diferença dos sentimentos ou das maneiras de sentir. O dissenso é essa desconformidade, essa perturbação no sensível, esse marulho, esse rumor que produz uma modificação singular do que é visível, dizível, contável.

Interessa-nos, enquanto pesquisadores de um grupo de orientação, pensar, ler, escrever e produzir pesquisas em educação dentro desse escopo da dobra, do disforme, daquilo que não é consenso, daquilo que não é padrão, do que não está dado. Temos buscado produzir dissertações e teses que, antes de ser uma oposição entre um governo e pessoas que o contestam, é um conflito sobre a própria configuração do sensível. Isso quer dizer que essa forma de ler-escrever e publicar não é um conflito de pontos de vista, nem mesmo um conflito pelo reconhecimento, mas um conflito sobre a constituição mesma do mundo comum, sobre o que nele se vê e se ouve, sobre os títulos dos que nele falam para serem ouvidos e sobre a visibilidade dos objetos que nele são designados.

O dissenso não é a guerra de todos contra todos. Ele dá ensejo a situações de conflito ordenadas, a situações de discussão e de argumentação. Mas essas discussões e argumentações são de um tipo particular. Não podem ser a confrontação de parceiros já constituídos sobre a aplicação de uma regra geral a um caso particular. (RANCIÈRE, 1996, p. 374).

A prática do dissenso é, assim, uma invenção que faz com que se vejam muitos mundos num só. As deduções jamais se dão em linha reta, elas são sempre tortuosas. Interromper uma lógica da dominação supostamente natural, vivida como natural, é uma postura política, nos parece. Acreditamos que é possível produzir outras maneiras de fazer pesquisa em educação, onde

[...] seja possível produzir abalos; provocar mudanças no que somos capazes de ver e de dizer; dar alegres cambalhotas; radicalizar nossas relações com o poder e o saber; partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, artistar, inventando novos estilos de vida e, portanto, de práticas. (CORAZZA, 2007, p. 122).

Trabalhar com as práticas do dissenso e da dobra como pesquisa está associado à ideia de que cada pesquisador tenha que fabricar para si sua pesquisa. Sair do uníssono, fabular, escrever por fragmentos, buscar granulações no texto. Inventar um uso menor para pensar a pesquisa de modo *a fazer defeitos nas frases*, como diria Manoel de Barros. Singularizar. Ou, como diria Corazza (2007), artistar a pesquisa.

Para *fazermos defeitos nas frases*, de modo que elas sejam singulares, ou para *artistar nossa pesquisa*, necessitamos respirar, necessitamos de silêncios e de vacúolos. Skliar propõe um exercício, referindo-se ao ato de ler.

Voltar a página. Não virá-la. Ficar no meio. No canto. Na quietude da página que não é anterior nem posterior. Deter-se. Nem no que já foi lido, nem no que se está por ler. O estremecimento do que acaba de ir-se. A incerteza do que virá. A isso também se pode chamar, sobretudo, leitura. (SKLIAR, 2014a, p. 65).

[...] quando se escreve e se lê, nesse precioso instante em que as folhas permanecem tensas e trêmulas, é que existe escrita e leitura. (SKLIAR, 2014b, p. 122).

Barthes também propõe um exercício similar: “Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por fluxo de ideias, excitações, [...]? Numa palavra, nunca lhe aconteceu ler levantando a cabeça?” (BARTHES, 2012, p. 26).

A leitura é condutora do desejo de escrita. Levantamos a cabeça para respirar, para tomar fôlego, para não engasgarmos com os fluxos que nos arrebatam quando lemos. No coletivo do grupo de orientação também acontece algo semelhante, nos colocamos em sintonia com o texto lido, compartilhamos ideias, autores, escritas e também desejos. Uma vez a cada dois meses, após termos lido os projetos de pesquisa de mestrado e doutorado dos colegas de grupo, nos encontramos para estudar, discutir cada um deles e, para este encontro, produzimos um parecer escrito contributivo. Buscamos a ressonância e o diálogo com a nossa própria pesquisa.

A ressonância não se baseia em pedaços que lhe seriam fornecidos pelos objetos parciais, nem totaliza pedaços que viriam de outro lugar. Ela extrai seus próprios pedaços e os faz ressoar segundo sua finalidade específica, mas não os totaliza, visto que se trata sempre de um ‘corpo a corpo’, de uma ‘luta’ ou de um ‘combate’. (DELEUZE, 2010, p. 144, grifos do autor).

A esses pedaços, a esses silêncios, a esses vacúolos nos referimos anteriormente. “Escrever implica calar-se, [...], fazer-se silencioso como um morto, tornar-se o homem a quem se recusa a última réplica, escrever é oferecer, desde o primeiro momento, essa última réplica ao outro” (BARTHES, 2007b, p. 14). Esse fragmento de Barthes nos leva a pensar que uma escrita necessita estar permeada de vacúolos, de silêncios, para que o leitor tenha algo a dizer e disponha da chance de duvidar, contestar, refutar e acrescentar. É no calar tensionado do autor que o leitor poderá criar inusitadas e singulares relações com o texto, produzindo outras construções de sentido com ele.

Quando uma escrita está totalmente preenchida, ela não permite intervenções, não convida a interagir e não possibilita o diálogo. Tudo que está explicado a ponto de se tornar uma verdade pode vedar as possibilidades de invenção e criação, pois não oportuniza espaço para pensar de outra maneira.

As lacunas e os vazios deixados no texto podem propiciar que os atravessamentos aconteçam e que o imprevisto possa se fazer presente, permitindo a interferência, a dobra. A escrita, quando permeada de espaços abertos, pode ser experienciada de uma forma renovada, pois o leitor é convidado a participe do que está lendo. É aí que ele levanta a cabeça para respirar e tomar fôlego (CARDONETTI, 2015).

Barthes declara que “[...] escrever é deixar que os outros fechem eles próprios nossa própria palavra, e a escritura é apenas uma proposta cuja resposta nunca se conhece” (BARTHES, 2007a, p. 184-185). Essa colocação impulsiona a pensar que escrever é uma ação que vai além da obra, e que os hiatos deixados por quem escreve sejam um convite ao leitor para criar outras possibilidades. A escrita, nesta perspectiva, passa a ser desdobrada juntamente com o leitor e não decodificada por ele. Ela vai fazendo sentido no decorrer da leitura, mas com a intenção de nunca se fixar, e sim, se volatizar.

## Para pensar a leitura, a escrita, os clarões, a dobra e o dissenso

Na tentativa de ir finalizando este texto, proponho uma retomada de modo a lembrar das suas pretensões iniciais, daquilo que foi desenvolvido e do que ainda podemos seguir articulando sobre aquilo que se escreve e se lê.

A ideia foi discutir a leitura-escrita como um processo que se produz em concomitância, diferente de uma estrutura que se define por um conjunto de pontos de posições prévias. Ler-escrever de forma que possamos produzir uma variação no próprio texto. Construir um texto desmontável, conectável, nômade, com linhas de fuga, destituído do fundamento de base. Iniciar pelo meio, onde as coisas adquirem velocidade, percorrer as margens, despensalizar o próprio corpo para ter condições de nomear a própria pesquisa.

Esta pesquisa qualitativa, de perspectiva cartográfica, foi realizada durante os anos de 2012, 2013 e 2014, nos encontros coletivos do grupo de orientação de mestrandos e doutorandos, ocorridos uma vez a cada dois meses. Foram registrados seis encontros ao ano, num total de 18 encontros. Nessas sessões fiz registros visuais e, também, apontamentos de falas e conceitos. Os resultados foram as produções de pesquisas desmontáveis, conectáveis e destituídas do fundamento de base. A cartografia, enquanto método de pesquisa formulado por Deleuze e Guattari (1995), busca acompanhar um processo e não representar um objeto, a cartografia tem sido utilizada em pesquisas de campo no estudo da subjetividade e se afasta do objetivo de definir um conjunto de regras abstratas para serem aplicadas. Por isso, ela não estabelece um caminho linear para atingir um fim, mas é sempre um método *ad hoc*, auxiliar. Todavia, nada impede que o cartógrafo estabeleça algumas pistas que têm em vista descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar a experiência (KASTRUP, 2009).

Estudos recentes acerca da cognição, numa perspectiva construtivista, evidenciam que não há coleta de dados, mas uma produção dos dados que se faz desde o início da pesquisa. Esta formulação, de certo modo paradoxal, de uma

*produção dos dados*, visa ressaltar que há uma produção que, de alguma forma, já estava lá de modo virtual, isto é, se contrapõe à ideia de uma coleta de dados que está fora do pesquisador, que será alcançada ao longo da pesquisa, de uma busca do que está posto em algum local.

Os resultados têm nos mostrado que, quando conseguimos produzir liga, talvez seja possível produzir clarões no texto. Os clarões podem nos fazer ver e pensar o que parecia na sombra. Isso significa que nada está oculto, escondido. Tudo está aí, na superfície. E, o que chamamos estilo, é precisamente uma variação contínua, produzir uma língua dentro da nossa língua. É este o papel do tensor. Armar tensores em todo o texto e extrair daí durações e diferentes intensidades.

A dobra e o dissenso comungam do mesmo gosto, o de não se deixar capturar. Ambos fazem a escrita fugir, vazar e assim produzem desconformidade. Talvez por isso pensamos a leitura-escrita em blocos de fragmentos e nos valem do recurso da montagem e da edição para interrompermos as sequências de nossa leitura-escrita. É no corte, na supressão, ou seja, naquilo que não se vê, nesse tipo de ponto invisível, produzido pela sobreposição das palavras, que conseguimos produzir clarões, e é, também, justamente nesse ponto onde é possível proporcionar ao leitor uma espécie de casulo para que ele produza a flexão e consiga instalar a criação do seu próprio pensamento.

## Referências

BARTHES, Roland. **Aula**. Aula inaugural da cadeira de semiologia literária do Colégio de França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. 15. ed. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Editora Cultrix, 2007a.

\_\_\_\_\_. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

\_\_\_\_\_. **O rumor da língua**. Prefácio Leyla Perrone-Moisés. Tradução Mario Laranjeira. Revisão Andréa Stahel M. da Silva. 3. ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2012.

CARDONETTI, Vivien Kelling. **Leitura e escrita**: repercussões e ressonâncias propagadas em um coletivo. Projeto de Pós-Doutorado. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, UFSM, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007. p. 103-127.

\_\_\_\_\_ et al. *Escreleituras: um modo de ler-escrever em meio à vida*. **Revista Educação em Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1029-1044, out./dez. 2014.

DELEUZE, Gilles. **A dobra**. Leibniz e o Barroco. 3. ed. Tradução Luiz Orlandi. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **O Abecedário de Gilles Deleuze**. Realização de Pierre-André Boutang, produzido pelas Éditions Montparnasse, Paris. No Brasil, foi divulgado pela TV Escola, Ministério da Educação. Tradução e Legendas: Raccord [com modificações]. A série de entrevistas, feita por Claire Parnet, foi filmada nos anos 1988-1989.

\_\_\_\_\_. **Proust e os Signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_; GUATTARI, Félix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (v.1).

KASTRUP, V. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre, Sulina, 2009. p. 32-51.

PEREIRA, Marcos Villela. A escrita acadêmica – do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 213-228, jan./mar. 2013.

PRECIOSA, Rosane. **Rumores discretos da subjetividade – sujeito e escritura em processo**. Porto Alegre: Sulina/Editora da UFRGS, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto (Org.). **A crise da razão**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras, 1996. p. 367-382.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem – educar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Hablar con desconocidos**. Barcelona: Candaya, 2014b.

Recebimento em: 03/03/2015.

Aceite em: 13/03/2015.

# Uma base à Base: quando o currículo precisa ser *tudo*

A base to Base: when the curriculum needs to be *all*

Talita Vidal PEREIRA <sup>1</sup>

Hugo Heleno Camilo COSTA <sup>2</sup>

Érika Virgílio Rodrigues da CUNHA <sup>3</sup>

## Resumo

Pautado na teoria do discurso (TD) de Laclau e Mouffe, este artigo orienta uma discussão cujo objetivo é reativar sentidos de educação e de currículo excluídos nas articulações em defesa de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), lida como necessária à qualidade do ensino. Especificamente, focaliza o texto *Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas*, de Guiomar N. de Mello, interpretando-o como parte de um processo de constituição hegemônica. Um discurso contingente e provisório, atravessado por ambivalências, que, como todo momento da política, projeta à universalidade uma leitura particular sobre o currículo.

**Palavras-chave:** Políticas de currículo. Teoria do Discurso. Base Nacional Curricular Comum.

## Abstract

Based on the discourse theory (TD), formulated by Laclau and Mouffe (2010), this article guides an analysis that aims to reactivate meanings of education and curriculum excluded in the debate in defense of a National Common Curricular Basis, seen as a necessity for quality in education. Specifically focuses the text *Curriculum da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas*, by Guiomar N. de Mello, understanding it as part of a hegemonic constitution process. A contingent and provisional discourse, crossed by ambivalences which, as every moment of policy, projects to universality a particular reading of the curriculum.

**Keywords:** Curriculum policy. Discourse Theory. National Common Curricular Basis.

1 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), Professora Adjunta do Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense(UERJ), Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (FEBF/UERJ). Rua Mariz e Barros, nº 39/Apto 309, Praça da Bandeira, Rio de Janeiro (RJ). CEP: 20270-005. E-mail:<p.talitavidal@gmail.com>. Pesquisa financiada por Edital Universal do CNPq 2014.

2 Doutorando em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd). Membro do grupo de Pesquisa Políticas de Currículo e Cultura e do Núcleo Interdisciplinar de estudos da Faculdade de Educação da UERJ/Baixada Fluminense (FEBF). É professor na Faculdade de Educação da UERJ, investiga Políticas de Currículo e Ensino de Geografia. Rua Jaciaba, 33, Jacarepaguá. Rio de Janeiro (RJ) - CEP: 22710260. Apoio FAPERJ.

3 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd), Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis. Tem como tema de pesquisa política de currículo, é membro do grupo de pesquisa Políticas de Currículo e Cultura (dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/0157151504758441). Rua Timbiras, nº 1051, Vila Goulart, Rondonópolis (MT) - CEP: 78740-280- E-mail: <erikavrcunha@ufmt.br>; <erikavrcunha@gmail.com>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 455-469	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Ainda que não se trate de uma novidade, é fato que a defesa de uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que constitua o currículo da Educação Básica no Brasil, tem se intensificado nos últimos meses, principalmente depois que foi assumida pelo Plano Nacional de Educação (PNE), finalizado em 2014, e convertida em estratégia para o alcance de suas metas. Como destaca Macedo (2014), não se trata de um movimento que se instaura com o anúncio do PNE, mas de um debate que ganha dimensão na disputa em torno da noção de BNCC, que envolve agentes políticos públicos e privados. Um discurso que se articula disputando hegemonia sobre sentidos de educação e de currículo.

Nesse artigo, operamos com o conceito de discurso formulado por Laclau e Mouffe (2010), para explicitar algumas dessas articulações em defesa da BNCC. Para a discussão, focalizamos o artigo intitulado *Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas*, de Guiomar Namó de Mello, publicado em 2014. Consideramos seu artigo como um exemplo daquilo que Laclau e Mouffe definem como processo de constituição hegemônica, articulando sentidos sob o dinamismo das lógicas da equivalência e da diferença.

Não pretendemos atribuir ao artigo, ou mesmo ao trabalho de Guiomar Namó de Mello, um papel de agente interno e/ou externo da política, ou mesmo responsabilizá-la pela política. Procuramos identificar sentidos que flutuam e se modificam no texto e buscamos reativar, na mesma perspectiva adotada por Macedo (2014), sentidos de currículo e de educação que estão sendo excluídos na defesa de uma BNCC como necessária à “[...] qualidade do ensino” no Brasil (MELLO, 2014, p. 7). Por isso, nossa escolha não implica a personificação de um discurso ou em assumir que a articulação de sentidos produzida no artigo seja realizada racionalmente a partir de fundamentos *a priori*. Tratamos as articulações em tela, no texto analisado, como um discurso contingente e provisório e, portanto, carregado de ambiguidades e parcialidades, como todo momento da política, ainda que, ao analisar as ambiguidades presentes nas definições curriculares, o referido texto tenda a caracterizá-las como uma “[...] situação de anomia curricular que se instalou no país” (MELLO, 2014, p. 14). Perspectiva esta que enfatiza nossa leitura de não o apreendermos como uma totalidade da política, mas parte dos conflitos que a produzem, que buscam hegemônizar verdades sobre a educação, o conhecimento e o currículo.



## Currículo-norma: instrumento para superação das *anomias*

Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção para a imprecisão que a definição de currículo carrega. Uma dificuldade que, na busca pela resolução de nossos problemas investigativos e/ou de nossos objetivos retóricos, tendemos a eufemizar para enfatizar uma leitura específica no campo. Nesse sentido, consideramos que Mello (2014, p. 1), na tentativa de minimizar um debate mais amplo do currículo, assume que o currículo é “[...] tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolarização”. Uma definição que desconsidera as disputas em torno do que seria *necessário*, pois toma a sociedade como totalidade conciliada em torno de objetivos comuns, como se a significação fosse transparente e livre de ambiguidades. Circunscrita a essa relação não problematizada com a significação, a autora estabelece um contraponto que reduz as reflexões produzidas no campo curricular a duas concepções de currículo: uma centrada no conhecimento e outra centrada no aluno para, em seguida, apresentar sua posição. Uma *terceira via*, no entanto, é colocada como alternativa: um currículo centrado em competências que, segundo Mello (2014), é capaz de representar uma síntese superadora do que têm sido as preocupações no campo, por, supõe a educadora, incorporar aquilo que define como potencial produtivo das outras duas concepções.

Para apoiar sua perspectiva, a autora recorre às definições da Conferência de Jomtien (1990) que deram base às orientações da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2001. Nesse movimento, Mello (2014) coloca os pilares de tais orientações como pressupostos para a reflexão curricular. Lança mão dos princípios *o que aprender, como ensinar e como avaliar o aprendizado* para fundamentar a projeção de um cenário tecnológico que requer do aluno, a esta altura já lido como trabalhador, um conjunto de competências para viver nesse mundo inexorável. Uma vez lançadas tais bases, entendidas como fundamentais à orientação educacional/curricular, focaliza elementos que faltam à educação brasileira (obviamente, se não fosse algo faltoso, não haveria motivo para proposição alguma), como produzir conhecimento para a resolução de problemas, formar alunos competentes e não mais valorizar o conhecimento erudito das escolas do passado. Nesse sentido, pondera que o *resultado* da aprendizagem precisa se expressar na capacidade de os indivíduos utilizarem seus conhecimentos para identificar problemas e “[...] tomar decisões pertinentes” (MELLO, 2014, p. 8). Tais pressupostos, necessidades projetadas, em muito negligenciam um exercício crítico sobre o que vem a ser tal necessidade de competência, conhecimento, capacidade, aprendizagem e para quem. No entanto, no decorrer do texto, vai se

configurando uma resposta, a “[...] revolução copernicana” (MELLO, 2014, p. 9) pretendida é a redução dos investimentos em educação, do conhecimento e do currículo a um compromisso em servir às competências e habilidades.

A partir destes pontos, diferentes articulações reforçam sentidos de um currículo centrado no conhecimento, e o que seria uma concepção superadora da dicotomia que recorta o campo curricular faz o aluno figurar na condição de receptáculo de um conhecimento a que se atribui “[...] um poder emancipador” (MELLO, 2014, p. 2). Alguém que deve adquirir algo *externo*, algo que existia antes do ato de aprender e que, como resultado da aprendizagem, se torna posse do aprendente (BIESTA, 2013). Esse algo a ser aprendido é o que Mello afirma ser o conteúdo indispensável na formação plena do sujeito competente. Algo selecionado e organizado para constituir o currículo. Um tipo de currículo que, ainda que não meramente baseado em conhecimentos (a primeira concepção), ou não meramente baseado no discente, parta do conhecimento e tenha por objetivo ser reconstruído na relação entre professor e aluno.

A nosso ver, essa argumentação não expressa uma síntese das concepções apresentadas pela educadora, mas a afirmação daquilo que é central em uma delas: o conhecimento. Contudo, não estamos desconsiderando a articulação de demandas (LACLAU; MOUFFE, 2010) instadas no processo de constituição hegemônica de um discurso. Mello (2014) não desconhece os questionamentos à ideia de currículo centrado no conhecimento e, desta forma, busca adjetivar o conhecimento na perspectiva que, atualmente, defende Young (2013).

Entendemos que essa é uma das formas de Mello (2014, p. 2) diferenciar a natureza do conhecimento que deseja ver organizado no currículo. Trata-se, segundo ela, de um “[...] conhecimento falível, que deve ser submetido à problematização”. Dentre suas argumentações, um currículo centrado no conhecimento se operacionalizaria por intermédio da previsão de competências. Interessa destacar que, para legitimá-las, cita um autor que tem se colocado em defesa do que denomina *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2011) e um crítico contundente daquilo que entende ser um processo de esvaziamento de conteúdos no currículo em favor de orientações psicológico-cognitivistãs associadas à preocupação em tornar o currículo relevante para a futura empregabilidade dos estudantes.

Para além das tentativas de aproximação com Young, que Mello procura articular em seu texto, a defesa que ela faz das competências como “[...] conhecimento mobilizado, operado e aplicado” (MELLO, 2014, p. 8) se volta a uma possibilidade de qualificação de um tal conhecimento, dinamizado pelas competências, frente a um conhecimento sem mobilização. Trata-se de um “[...] conceito de referência da organização pedagógica e curricular” (MELLO, 2014, p. 8) que, segundo a autora, inaugura um novo paradigma educacional, que se

diferencia da defesa de um currículo centrado no conhecimento disciplinarizado, tal como colocado por Young (2011), um crítico da dimensão instrumental que os currículos têm assumido nas reformas educacionais em curso. O conhecimento, como pensado por Young, possibilitaria aos alunos se constituírem como identidades aptas a “[...] resistir, ou pelo menos de lidar com o senso de alienação de sua vida fora da escola que a escola pode produzir” (YOUNG, 2011, p. 407). Ainda que possamos admitir que a formulação de Young acene a uma dimensão instrumental de currículo, entendemos que ela é menos pragmática do que a posição defendida por Mello (2014).

A compreensão que a autora tem de competência como “[...] conhecimento mobilizado, operado e aplicado [...]” é encetada na sujeição ao “[...] intenso debate que se dá em vários países sobre as inovações que a sociedade do conhecimento estaria demandando da educação” (MELLO, 2014, p. 8), como pontuamos. Nesse terreno, a autora entende “[...] configura[r]-se um paradigma educacional que tem nas competências e habilidades o conceito de referência da organização pedagógica e curricular” (MELLO, 2014, p. 8), como possibilidade de qualificação de um tal conhecimento necessário, dinamizado pelas competências, frente a um conhecimento sem mobilização.

Na tentativa de estabilizar algo impossível, como a definição de uma essência para o comum, as argumentações se entregam à suplementaridade, como a tudo e todos, aliás, que julgue(m) estar falando do mesmo, de uma ênfase, de alguma clareza. Ante ao conhecimento, o adjetivo é o extra que se adiciona a um significante em um movimento de diferenciação permanente (DERRIDA, 2011). Um excesso pelo qual se pretende compensar uma lacuna irreparável em algo [o significante] que deveria (se desejaria) ser completo em si. Não podendo ser mais que representação, o suplemento se apresenta na tentativa de complementar a falta irreparável, restando-lhe ser, apenas, suplemento do suplemento (DERRIDA, 1991), visto em que em seu lugar nada ocupa o lugar de uma origem. Todo um esforço das adjetivações do conhecimento na edificação de um *télos*, um fundamento, a busca pela precisão fidedigna do que a lei fala, mas não se ouve e é preciso explicitar.

A relação de falta irreparável possibilita, nessa busca, sintomatizar a “anomia curricular” como que causada pela ausência de “[...] respaldo legal para serem obrigatórias” (MELLO, 2014, p. 11) definições como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Mello (2014, p. 12) considera que “[...] questões ideológicas [...]” imobilizadoras, provocadoras de “malabarismos semânticos” no campo educacional, concorrem para uma resistência à orientação para as competências, tal como previstas na Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). A condensação de tudo o que se supõe ser a resistência às competências facilita à autora afirmar que algo com força

de lei – um centro – fortaleceria “[...] a capacidade de formulação e implementação de currículos adequados às realidades subnacionais e locais” (MELLO, 2014, p. 11). Nesse quadro conceitual estático, no qual as questões da educação perfilam idealmente como há muito resolvidas, há muito dispostas na lei, Mello (2014, p. 13) lê a “[...] situação de anomia curricular” como produto da “[...] crônica dificuldade brasileira de concretizar o discurso doutrinário na prática” (MELLO, 2014, p. 12). A partir dessa sintomatização que a educadora projeta a defesa pela BNCC, advogando-se que “[...] essa base nacional comum teria sua amplitude nessa instância interfederativa [entes federados] e deveria indicar com clareza o que cada aluno deve saber e saber fazer ao final de cada etapa da educação básica” (MELLO, 2014, p. 14-15). A ênfase no conhecimento assinala, assim, uma discussão necessária, na medida em que se julga poder claramente definir o currículo, mas não se faz por negligência, questões ideológicas ou falta de articulação política entre esferas e/ou entes, o que pode ser lido no artigo, diga-se de passagem, como alguma má vontade ante a um pretendido (e já dado) consenso.

Como citamos anteriormente, Mello nos põe *vis-à-vis* o currículo como “[...] tudo aquilo o que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade” (MELLO, 2014, p. 1). A redução, simplesmente a mesma redução credenciadora de uma leitura da teoria curricular polarizada, de uma leitura (uma escrita) do debate histórico/político educacional brasileiro, fiada na comparação com contextos outros adversos e supostos como mais avançados, exclui qualquer possibilidade de se considerar o incômodo, em Mello (2014), de uma conversa complicada sobre educação e, nos termos de Pinar (1995), por exemplo, sobre currículo. Se *tudo é tudo o que há* não havendo nada fora disso, a totalidade (inexistente, diferimos) ou o que nos é possível formular (diferir) no campo simbólico sobre/sob o qual produzimos, o que significa educar – ou mesmo, menos que isso, o que significa ensinar – ao longo da escolarização; como esse *tudo* aparece nas articulações discursivas no artigo em defesa de uma BNCC?

## Sob o nome conhecimento

Ponderamos que uma definição de currículo é tão somente sua parcialização (LOPES; MACEDO, 2011). Na defesa de Mello (2014), consideramos que *tudo* se refere a *conhecimento* ou a uma articulação de diferenças unificadas sob este significante que, longe de dar conta de uma totalidade (impossível, lembramos), é privilegiado pelo desenho de uma hierarquia. Pensamos que tais articulações produzidas em torno desse significante privilegiado – conhecimento – como condensação de perspectivas distintas, “[...] sobre determinação de uma série

de demandas dispersas [...]”, que criam a “[...] ilusão de unidade [precária e contingente] e compensam a sensação impossível de completude” (MACEDO, 2014, p. 1536, grifo da autora). Argumentamos, nesse sentido, que a recorrência a autores distintos, como Coll, Ferreiro, Teberosky e Young, assinalam a busca pela estabilização de uma perspectiva curricular que assegure o conhecimento como via para o desenvolvimento de competências e habilidades, para a resolução de problemas, para um *saber fazer*, para resultados (MELLO, 2014).

Ainda com relação a tais articulações, cabe destacar que, como um momento da política, das articulações encadeadas na política, a condensação processada sob o nome *conhecimento* carrega seus conflitos ou uma tensão que é, ela mesma, a condição de Mello edificar (o que é para ela) a verdade do currículo, visto que uma unidade não existe, precisa ser (fabulosamente) criada. O conhecimento é defendido, em um primeiro momento, como não devendo estar associado aos conteúdos disciplinares, marcadamente afeitos à educação do passado. Uma vez que é defendida a significação do conhecimento como aquele submetido às competências e habilidades, em uma tradução de saber-fazer, resolver problemas, ele só faz sentido se servir aos propósitos delas (as competências). Por outro lado, com base em Young (2013), é defendida a importância de que o conhecimento poderoso, segundo a autora, apoiado nas teorias das diferentes ciências, não seja refratado por um dos tabus da educação, qual seja o de resistir “[...] em aceitar o conhecimento como um bem” (MELLO, 2014, p. 12), como o que mais se aproxima da verdade do mundo. Daí a crítica que a autora faz aos professores que limitam o valor educativo do conhecimento ao significado para o aluno. Assim, é possível inferir que, se o conhecimento poderoso não pode ser questionado em função de seu caráter fundamental à formação, as competências já podem ser neutralizadas em sua capacidade de submeter o conhecimento a sua significação/lógica.

A questão da significação, mais uma vez, também é comprometida quando colocado em questão o excesso de escrúpulos do professor ao questionar o significado de certo conhecimento para a vida de seus alunos. Este argumento, usado para ressaltar a importância do ensino do conhecimento poderoso, ganha nebulosidade quando associado ao argumento que questiona a baixa qualidade da formação de professores no Brasil e a autonomia docente. Se, em um rápido movimento, reconhecermos que os ditos *escrúpulos* docentes podem ser lidos como critérios que os professores usam para propor suas aulas, nas distintas situações que encontram em sua rotina de trabalho, podemos supor, diferentemente de Mello (2014), um exercício de autonomia e capacidade reflexiva crítica.

Também com endereçamento ao docente, ao que lhe falta segundo a autora, coloca-se como problemática a *possibilidade* de professores de uma mesma escola

adotarem livros diferentes, dentre os distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Assim, o que pode ser interpretado como uma tendência minimamente democrática é lido por Mello (2014) como um problema, ante a necessidade urgente de encadearmos todas as escolas em um currículo comum.

Para além das sintomatizações realçadas por Mello sobre os professores e no que neles (ou a partir deles) – sua formação ou preocupações – seriam limites para uma mudança educacional efetiva, a grosso modo, a centralidade atribuída ao conhecimento no currículo fixa identidades em torno de um projeto social subordinado à apropriação de um de um conhecimento caracterizado como principal ferramenta da transformação social. Mello desenha um projeto lido como igualitário por parte considerável do pensamento crítico e por setores conservadores no campo educacional, que, distintamente pensamos, carrega traços de autoritarismo. Desta forma, assume-se a posição de determinar a superioridade de um projeto sobre tantos outros possíveis em disputa ou sequer sabidos e/ou nomeados. Macedo (2012) afirma que a articulação que sustenta hierarquias como esta busca cercar a emergência das diferenças e, ainda que, em projetos denominados mais democráticos, elas possam ser mencionadas, tendem a ser integradas a uma totalidade.

Em Mello (2014), a ideia de uma educação efetiva moldada pela produção de resultados tem embutida a associação entre conhecimento, igualdade ou equidade<sup>4</sup>. Macedo (2014, p. 1535) assinala que esse tipo de pensamento no campo educacional tem gerado formas de “[...] regulação, baseadas na avaliação, segundo modelos privados de gestão”. É essa associação que permite a Mello buscar definir o currículo, exaltar um *télos* para a educação, afirmando que “[...] a grande inovação que a sociedade do conhecimento impõe à educação dirige-se ao seu núcleo mais duro que é o ‘o que aprender’, o ‘como ensinar’ e o ‘como avaliar o aprendizado’” (MELLO, 2014, p. 8, grifo da autora).

Entendemos que, na forma de conceber o currículo que Mello define como inovadora, o conhecimento, ainda que assumido como processo de construção social e histórica, é manejado como o que reproduz a realidade ou a expressão pura da realidade num *o quê* ensinar e *o quê* avaliar transparente e realista. A pretensão de universalidade, aí imbuída, prescreve o conhecimento como uma idealidade e orienta o pensamento educacional, produzindo uma série de obstáculos ao próprio projeto educacional moderno que, para além dos objetivos igualitários, continua produzindo exclusões. A universalidade requerida ao conhecimento oculta, por sua vez, o embate entre conhecimento e cultura produzido na afirmação do

---

4 Para esta discussão com a educadora, acessar: <[www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME](http://www.youtube.com/watch?v=ioM313JW3ME)>.

conhecimento escolar como análogo à ciência ou a certa interpretação de ciência como a verdade do mundo. A legitimação dessa universalidade se ocupa de afirmar a cultura como produção humana realizada à margem de uma comprovação empírica, algo de menor valor e incapaz de produzir as condições do sujeito se apropriar do mundo. Essa universalidade atribuída ao conhecimento, que justificaria seu local privilegiado no currículo, resulta de uma operação discursiva que busca sustentar a diferenciação e, conseqüentemente, a legitimidade desse conhecimento frente ao que interpreta como cultura. Uma interpretação que visa assegurar que determinada produção cultural, timbrada como científica, seja alçada à condição de fundamento, deslegitimando outras formas de cultura.

A partir dos aspectos que pontuamos, consideramos possível, em caráter conclusivo, problematizar o que é o *tudo* no currículo defendido por Mello (2014), acenando para o que delimita esse *tudo*, o que fica de fora, o que é excluído, por perfazer uma ameaça iminente a configurar a anomia curricular e a necessidade mesma de eliminá-la.

Defendemos que, longe de perfazer a solução copernicana prometida à dicotomia no campo curricular, a centralidade do conhecimento em uma configuração curricular por competências é defendida num jogo que envolve afirmá-lo como poderoso e como um saber-fazer, na crença de se estar combatendo aquilo que, por não estar na esfera de uma suposta objetividade, sequer pode ser considerado como currículo. A fronteira desse *tudo*, na articulação em favor das BNCC, em Mello (2014), é erçada, assim, ante ao diferir sobre o que se considera objetividade. Daí a educadora criticar o que seriam distorções do conhecimento em parte da teoria curricular, na interpretação da lei ou nas práticas dos professores. Daí ela reivindicar a necessidade de uma BNCC.

## Para além da definição de uma BNCC

A apropriação da Teoria do Discurso tem sido produtiva no processo de investigação dos sentidos produzidos nos discursos curriculares, na medida em que permite lidar com operações discursivas, tornando possível problematizar a emergência de sentidos universais atribuídos ao conhecimento escolar, ou apenas conhecimento, como prefere Young (2011), em detrimento de outras formas de conhecer. Ela tem permitido indagar sobre operações de poder que reprimem possibilidades outras de se produzir o currículo, para além de uma universalidade impossível, como pontuamos ao afirmar a ideia de que qualquer definição de currículo é apenas a configuração de uma parcialidade precária que, não obstante, tende a ser violenta.

Para Laclau e Mouffe (2010), essa universalidade é uma produção discursiva, uma prática articulatória em que diferentes demandas, dispersas no campo da discursividade, são ordenadas em uma cadeia de equivalências. A articulação discursiva não elimina as diferenças. Demandas diferenciais produzem a articulação na subversão de sua identidade a diferenças outras apresentadas a essa relação. Esta é a condição mesma de toda diferença, compor a relação equivalencial que se processa contra um inimigo comum, uma exterioridade que ameaça diferencialmente cada identidade.

Mouffe (2001) destaca que a precariedade dessa articulação acontece justamente porque, apesar de participarem da articulação, cada demanda não pode abrir mão definitivamente daquilo que tem como específico e, dessa forma, precisa negociar sentidos em relações de poder. É essa equivalência entre demandas, e não uma igualdade, que possibilita que uma delas seja significada, de forma provisória e contingente, como capaz de representar a plenitude ausente às demais e, nessa condição, representar o universal.

No entanto, como coloca Mouffe (2001), trata-se de um consenso conflituoso. Um tipo de consenso caro também ao campo do currículo, na medida em que, a nosso ver, o conhecimento disciplinar nunca perdeu centralidade no campo. A relação antagônica que se estabelece entre conhecimento e cultura, por exemplo, com a afirmação de uma superioridade epistemológica do primeiro, como forma mais legítima de conhecer, pode ser entendida no âmbito da disputa pelo poder de significar.

Para Laclau (2011), todo universal é um particular que, na prática articulatória, passa a ser concebido como capaz de encarnar a plenitude desejada. Uma ilusão necessária, construída discursivamente, que consiste em fazer crer que o sentido de um conteúdo particular é o único possível. Esse conteúdo particular passa a ser assumido como único capaz de representar as ausências inerentes a outros conteúdos particulares (LACLAU, 2011; LOPES, 2013; PEREIRA, 2012). Por sua vez, o autor questiona a fronteira que separa o universal do particular. Para ele, é impossível afirmar se essa fronteira é particular ou universal, pois se for particular, universalidade só pode ser entendida como uma particularidade que se autodefine com base em um processo de exclusão mútua ilimitada. Por outro lado, se ela for universal, o particular passa a ser concebido como parte integrante do universal, e a linha que separa universal e particular fica comprometida.

São esses argumentos que utilizamos para questionar a pretensão de universalidade atribuída ao conhecimento (científico) que permeia a defesa da BNCC no artigo que discutimos. Afirmamos que esse conhecimento se produz como um discurso particular que procura fixar determinados sentidos que estão em disputa com outras formações discursivas. Lopes e Macedo (2012) ponderam que



esse pensamento sobre o conhecimento implicou na necessidade de isolamento desse discurso particular em um jogo de linguagem próprio e distinto daqueles que regem as regras pragmáticas das enunciações cotidianas. No entanto, esse isolamento não pode ser um obstáculo que impeça que esse discurso se torne inteligível aos outros atores sociais, para além do círculo dos especialistas. Para ser reconhecido e legitimado como universal esse discurso precisa se reintegrar à dinâmica discursiva social mais ampla, onde circulam outros discursos e, nesse processo, a fronteira entre universal e particular se flexibiliza (LACLAU, 2011; LOPES 2013; PEREIRA, 2012).

A Teoria do Discurso de Ernesto Laclau concebe hegemonia “[...] como uma operação discursiva que aspira à universalização de um discurso específico, buscando fixar sentidos, de forma a alcançar a plenitude que falta ao social” (COSTA; PEREIRA, 2013). Essa fixação de sentidos é, para Laclau, sempre provisória, e isso confere à hegemonia um caráter precário em que diferentes sentidos atribuídos aos significantes precisam ser permanentemente negociados em condições específicas. A centralidade que o conhecimento assume no currículo pode ser explicada pelos significados emancipatórios que os discursos modernos conferiram à ciência e que têm implicações nas formas de pensar a escola, a cultura. Uma hegemonia precária, pois ainda que tenha alcançado razoável sensação de estabilidade, carrega “[...] uma dimensão de indeterminação e de falta constitutiva, de modo que não é dada *a priori*” (BURITY, 2008, p. 36).

Com base no pensamento de Lacan, Laclau (2011) afirma que o social se constitui como linguagem. Ele defende que aquilo que denominamos realidade é uma operação discursiva, um processo interminável de produção de sentidos sobre as coisas que vivemos, sobre aquilo que somos e o que sentimos. Como sujeitos sociais, partilhamos enunciações fazendo valer os sentidos que julgamos mais adequados. Isso implica dizer que o social se constitui a partir de discursos e que qualquer definição sobre qualquer coisa, a tentativa de estabilizar o nome de algo, se fará sobre/sob “[...] uma composição heterogênea feita de muitos fios, os quais uma vez entrelaçados implicam múltiplas camadas de leitura” (NASCIMENTO, 2004, p. 15). Pensamos, nesta via, o discurso científico como um desses muitos fios, uma leitura possível sobre a realidade, uma representação, e não a expressão cabal da realidade. Uma compreensão que não minimiza a dimensão performática do conhecimento (LYOTARD, 1986), mas que entende, longe de expressar a realidade, que essa performatividade a produz.

Nossa posição antirrealista se opõe àquelas que operam com concepções coisificadas de conhecimento. O realismo empreende a defesa de uma dimensão de universalidade para o conhecimento sustentado pela ideia de cientificidade que deslegitima outras formas de conhecer, favorecendo processos de exclusão e

de silenciamento de diferenças culturais outras. Como uma lógica moderna com forte influência na tradição curricular<sup>5</sup>, o realismo sustenta concepções e práticas arraigadas nas formas de pensar e fazer educação em uma lógica em que esta é subordinada ao ensino (MACEDO, 2012).

Perspectivas realistas articulam diferentes formas de pensar a educação, a escola e o ensino, e sustentam a compreensão de cultura como repertório de significados passível de ser transmitido e compartilhado. Em nome da igualdade social, de uma revolução na educação, tal repertório é imposto aos sujeitos, sendo apresentado como um conjunto de conhecimentos universais considerados mais adequados ou potenciais. Destacando a perspectiva padronizadora contida nessas formulações, Macedo (2012) alerta que essa lógica favorece o silenciamento das diferenças na escola. Dessa forma, as problematizações que aqui trazemos, longe de apontarem para um esvaziamento da política, conferem à ação política uma outra dimensão, na medida em que a universalização é pensada como uma operação discursiva permanente para fazer valer determinadas significações (LOPES; MACEDO, 2011) e não a realização de um pensamento racional ou superior.

Consideramos importante problematizar o privilégio atribuído ao conhecimento científico, na medida em que, como fundamento *a priori* para organizar a escola, ele sustenta convenções, hierarquizações e o estabelecimento de regras, e tem possibilitado estear, de diferentes modos, defesas pela definição de uma BNCC. Assim, mesmo reconhecendo que na defesa da socialização de um tipo de conhecimento são atribuídas possibilidades lidas como emancipatórias, não é possível desconsiderar as relações de poder e os interesses implicados na defesa desse conhecimento como núcleo central na constituição do conhecimento escolar (LOPES, 2006). É com tal centralidade que o projeto de educação vem sendo anunciado nos diferentes espaços-tempos de discussão da BNCC, como, pensamos, um projeto de domínio de uma identidade, uma identidade moldada por um conhecimento legitimado socialmente e externo ao sujeito que só poderá se constituir como emancipado na medida em que dele se apropriar, “[...] transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada” (MACEDO, 2012, p. 728).

---

5 Tradição aqui não é entendida como algo colocado no passado, mas como sentidos que são continuamente produzidos e ressignificados, passando a integrar as formas pelas quais o currículo tem sido pensado.

## Referências

- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 23.12.1996.
- BURITY, J. A. Discurso, política e sujeito na teoria da hegemonia de Ernesto Laclau. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Org.). **Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso**: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-51.
- COSTA, H. H. C; PEREIRA, T. V. Sentidos de interdisciplinaridade articulados nas políticas de currículo: o caso das disciplinas Ciências Naturais e Geografia. **Cadernos de Educação** FaE/PPGE/UFPel, v. 44, p. 293-318, 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/2749/2501>. Acesso em: 12 fev. 2015.
- DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Da hospitalidade**. São Paulo: Escuta, 2003.
- \_\_\_\_\_. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1991.
- LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.
- \_\_\_\_\_; MOUFFE, C. **Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia**. 3. ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.
- LOPES, A. C. Discursos nas políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2008.

\_\_\_\_\_. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, Portugal, n. 39, p. 7-23, 2013.

\_\_\_\_\_; MACEDO, E. Currículo e cultura: o lugar da ciência. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Org.). **Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. 2. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530 - 1555 out./dez. 2014. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 147, p. 716-737, set./dez., 2012.

\_\_\_\_\_. Que queremos dizer com educação para a cidadania? In: LOPES, A. C. et al. (Org.). **Políticas educativas e dinâmicas curriculares no Brasil e em Portugal**. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008. p. 89-114.

MELLO, G. N. **Currículo da Educação Básica no Brasil: concepções e políticas**. São Paulo: CEESP, 2014. Disponível em: <[www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.phd?id=321](http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.phd?id=321)>. Acesso em: 25 jan. 2015.

MOUFFE, C. Identidade democrática e política pluralista. In: MENDES, C. (Coord.). **Pluralismo cultural, identidade e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 410-430.

NASCIMENTO, E. **Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

OECD. Organisation for Economic Co-operation and Development. **Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations (DeSeCo) - Background Paper**. Paris: OECD Publishing, 2001.

PEREIRA, T. V. **Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Quartet; Faperj, 2012.

PINAR, W. **Understanding curriculum**. Nova York: Peter Lang, 1995.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação da FaE Pelotas**, Pelotas, v. 38, p. 395-416, jan./abr., 2011.

\_\_\_\_\_. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach. **Journal of Curriculum Studies**, UK, v. 42, n. 2, p. 101-118, 2013.

Recebimento em: 10/03/2015.

Aceite em: 06/04/2015.



# Os livros e a vida

## The books and the life

Paola ZORDAN<sup>1</sup>

### Resumo

Livres digressões em torno do vivido em leituras, escrita e da paixão pelos livros pensam uma Educação fora dos livros e dos textos. Utiliza a obra *Mil Platôs*, escrita conjuntamente por Deleuze e Guattari a fim de buscar o que é liso entre os estriamentos que tecem o pensar em palavras, letras e desenhos. Desenvolve-se junto ao pensamento crítico de Nietzsche e escritores que o leram, em especial Henry Miller. A questão que deixa em aberto é a provisoriidade das verdades produzidas pelas movimentações entre leitura e escrita.

**Palavras-chave:** Escrita. Leitura. Desenho. Códigos.

### Abstract

Free digressions around lived in readings, writing and passion for books thought an Education out of texts and books. Uses *Thousand Plateaus*, written by Deleuze together Guattari with the aim to find what smooth between striations that weave think into words, letters and drafts. Develops with Nietzsche's critical thinking and writers who read him, specially Henry Miller. The question left open is the temporariness of truths produced by movement between reading and writing.

**Keywords:** Writing. Reading. Drawing. Codes.

---

1 Artista plástica, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Membro do grupo DIF: artistagens, fabulações e variações, coordena o MALHA, coletivo poético performático atuando junto à pesquisas entre as artes e educação. Professora Associada do Departamento de Artes Visuais e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS. Instituto de Artes, Rua Senhor dos Passos, 248, Centro Histórico, Porto Alegre/RS. CEP: 90020-180. Email: <paola.zordan@ufrgs.br>.

R. Educ. Públ.	Cuiabá	v. 24	n. 56	p. 471-483	maio/ago. 2015
----------------	--------	-------	-------	------------	----------------

Viver no meio dos livros não é qualquer vida. Pois, quem vive no meio dos livros, de algum modo cresceu com eles, num mundo de palavra de escrita. Quase inconcebível, na Educação, um desenvolvimento não-livresco do conhecimento, sem linhas, sem os caracteres reconhecidos. Não é de se perguntar, então, quais os motivos dos professores não conseguirem se formar sem fazer referências, ou melhor, reverências, aos livros? Podemos bater cabeça para Nietzsche e dizer que pensar com livros é a rendição de séculos e séculos da cultura alexandrina, ocidental. Entretanto, seguir essa genealogia, não é o suficiente para explicar essa obsessão que a Idade Moderna possui pelos livros. Produto de um desejo, os livros carregam mundos, universos inimagináveis para quem ainda não os leu. Os livros são importantes porque dispõem repertórios filológicos, citações, índices de assunto. Mas isso quase sempre não é aquilo que se quer de um livro. Querer um livro é desejar ir longe. Muito além do que está escrito no texto. Junto à leitura de um texto, se viaja por paisagens, planos de imanência conceptuais, seguindo as linhas do pensamento. O que se quer de um livro, senão gozar as imagens que ele traz? Imagens que extrapolam as estrias das letras cunhadas, o ordenamento dos fonemas, a conjunção ordinária dos morfemas. O texto, manuscrito ou impresso, cria texturas, padronagens nas folhas de papel. Estriamento do vazio animal-vegetal-mineral que se preenche. Pergaminhos, papiros, pedras. Antes de extensas dissertações serem feitas, de teses serem defendidas, já se escrevia. A coisa existe porque é desenhada. Num traço que não apenas significa a vida, e sim a expressa. Linguagem? Não, apenas arte. E a arte? Não é linguagem? Não, a arte é o que torna uma vida aquilo que ela exatamente é. Nem toda vida tem arte, mas todo vivente se expressa. A linguagem não é apenas expressão da vida, e sim o código que a põe tipos de vida a funcionar. A linguagem existe enquanto desenvolvimento de uma arte, criação, uso e reinvenção de códigos, decifração de signos, necessidade. Mas nem toda decodificação é linguística. E nem toda arte depende de códigos não-verbais. Na arte há algo que nunca se situa, certa falta de foco, que incomoda toda a língua, toda linguagem. Sentimos isso quando forças indecifráveis, sem subsídio algum para serem desvendadas, perpassam os livros.

Um livro existe para perpetuar imagens. Antes, tocar num livro, pegá-lo, é abrir-se a sensação que seu suporte coloca. Texturas, cheiros, estilos diferentes em cada tipo. Antes de dar consistência a um texto, antes de abrir imagens de pensamento, os livros são superfícies de inscrição. Muito mais do que uma verdade imposta pelas palavras de ordem das máquinas estatais, os livros constituem zonas de transição que vão do âmagô do povo que os criou até ao que é estranho perante o contexto de onde esse livro saiu. Mesmo com autoria, todo livro fabula um povo, até mesmo os livros de teoria, ditos *técnicos*, que apresentam todo um jeito de se olhar o mundo, cortar os corpos, mensurar a terra, classificar as coisas, calcular as variáveis, construir máquinas e edificações.



Mas, todo mundo sabe, os livros escondem coisas demoníacas. Até mesmo os livros ditos santos, se lidos do jeito errado, podiam deixar um religioso louco. Pois é, é bom notar que os livros sempre foram negócios de sacerdotes. Foram obra de rabinos, por séculos estiveram na mão dos padres da Igreja cristã. No Renascimento a prensa dá voz ao povo europeu e se torna o mecanismo que opera o ideal de nação-estado independente, sustentada por uma sociedade civil livre. Com a imprensa, a proliferação da palavra de um povo não-letrado, ávido por *Novos Mundos*, começa a produzir um outro tipo de cultura livresca, com uma palavra escrita cheia de desvios, reverberações imaginárias, fabulações profanas, moral de costumes. Toda uma cultura escrita, que atravessa o Atlântico e vem se instalar aqui, longe, muito longe das velhas bibliotecas. Numa terra cheia de europeus que nunca pisaram na Europa, mas que cultivam a mania enciclopedista de colecionar descrições para tudo o que há no mundo. E o mundo, descobre-se na Idade Moderna, é muito, mas muito vasto.

Hoje o mundo encurtou. Ainda existem padres, Igreja, mas a América está ficando velha. Talvez um pouco podre, até. E abarrotada de livros. Será essa, a nossa América? Platina... Estamos atolados de livros, a Educação existe em função dos livros. É fácil eleger uma bíblia. Mas há livros que nunca se esgotam. Que podem ser lidos mil vezes, junto com eles se pode produzir milhões de textos, pois há muitas entradas, infinitas saídas, incontáveis maravilhas. Se existe milagre, é a imagem milagrosa que um livro pode dar. Não para salvar, redimir, absolver qualquer coisa ou qualquer dor. Sim para encantar, enlevar o pensamento, fazer o corpo entrar em devires. Viver sensações jamais imaginadas. Um livro é um dispositivo de sensações. Todo livro bem escrito afecta. Pode até ser difícil demais. Mas um livro só é difícil quando não lemos, o mínimo que seja, dos outros livros que entraram, mesmo sem nenhuma citação, em sua composição. Não existe um livro sozinho. Há sempre muitos livros dentro de cada livro. Até mesmo nas bíblias. A Bíblia, chamada sagrada escritura, está cheia de livros de pedra. Eles tropejam dentro dela. Às vezes até dói, pouca gente aguenta.

Um livro que não tem outros dentro de si, carrega sensações não livrescas, lidas na superfície da terra em outros tipos de inscrições. Mais do que a poesia da matéria, um maravilhamento do mundo, ainda que assustador, ainda que dilacerante, ainda que insuportável. Há mesmo livros que funcionam como uma tragédia compacta, que se congela ao fecharmos suas páginas. Porque temos que parar, porque os compromissos chamam, porque queremos dormir. Será que presta, ler antes de dormir? Para a coluna dizem que é um horror. Para os sonhos, impacta. Um livro é fetiche. Dormimos com livros. A leitura é masturbatória. Atividade solitária, de quem se toca. E é esse tocar-se, o afecto do livro, é essencial. Ler é, então, algo maior do que qualquer obrigação. Os livros não podem ser fardos, por mais que sua leitura

seja a palavra de ordem dos professores, coordenadores, do Estado. É preciso abrir os livros que realmente se quer ler. Aqueles que, para o entendimento geral, dão tesão. Ora, e o que a gente gosta, a gente sabe, não tem muita discussão. Vale, dá alegria, enche de Vontade. Ativa a potência, porque é bom.

Essa vontade de se atirar dentro de um livro é o primeiro procedimento. Sem essa vontade, a leitura se torna um tédio. Ler não pode ser um saco. Não vale a pena seguir em frente. De repente, procurar a passagem específica, a parte necessária. Quando um livro nos toca, não queremos mais nada além de ler. Melhor coisa do mundo, estar apaixonado por um texto. Sempre há a chance de voltar às passagens de paixão. Um texto, diferente das pessoas, está sempre à disposição e jamais decepciona, mesmo quando perde sua força para nós. Quando pegamos um livro bom, é como acontecia com Henry Miller, que adia ir adiante para o livro não acabar.

Toda vez que eu estava lendo um livro e topava com um texto maravilhoso, fechava o livro na mesma hora e saía para caminhar um pouco. Eu detestava a idéia de chegar ao fim de um bom livro. Eu o fazia render, adiando o inevitável até quando pudesse. Mas sempre, quando chegava a um texto maravilhoso, parava imediatamente de ler. E saía, com chuva, granizo, neve ou gelo, para ruminar. O espírito de outros seres pode nos preencher a ponto de nos deixar literalmente com medo de explodir. Todo mundo suponha, já teve esta experiência. E esse ‘outro ser’, deixem-me observar, é sempre uma espécie de *alter ego*. Não se trata do mero reconhecimento de uma alma irmã, mas de reconhecer a si mesmo. Ver-se bruscamente frente a frente consigo mesmo! Que momento! Fechando o livro, você prolonga o ato de criação. E esse procedimento, esse ritual, devo dizer, é sempre o mesmo: uma comunicação em todas as frentes simultaneamente. Sem barreiras. Mais sozinho do que nunca, você ainda assim se vê grudado no mundo como nunca. *Incorporado a ele*. De repente, fica claro para você que, quando Deus criou o mundo, Ele não o abandonou para ir sentar-se em contemplação –em algum lugar do limbo. Deus fez o mundo e nele entrou: eis o significado da criação. (MILLER, 2005, p.46, grifos do autor).

Criar é isso: entrar num mundo. Ser possuído por ele. Personagem-paisagem, figura que desenrola um texto. Mesmo que estritamente conceitual. Mesmo na documentação formal. Foucault, o arquivista, mostra muito bem como a vida com seus personagens e paisagens freme nos documentos mundanos. Ocorrências,

cartas oficiais, registros que dão visibilidade e enunciam modos de vida. Criam-se procedimentos para larvar a vida na palavra, na certidão, nos certificados e nas certificações que o mundo moderno exige. A palavra escrita determina espaços.

Um conto fantástico quase impossível de ser escrito: o mundo amanhecendo sem nenhuma letra. Tudo igual, mas nada, nadinha escrito em lugar algum. Nem números e nem letras. Como seria viver? Só com a fala? As superfícies estariam bem mais lisas. Algumas pessoas talvez nem sentissem falta. Aqui, quase tudo perderia a sua função. A educação moderna não teria sentido. Só os professores de arte e de desportos ainda teriam seu ganha-pão. Pedagogia? Ninguém precisaria ser alfabetizado. Difícil pensar assim. No mínimo íconezinhos, pictogramas, ideogramas seriam necessários para navegar, para se ter espaço, para continuarmos com as funções contemporâneas de cada um. Não importa, qualquer traço acaba virando texto. Só que um traço faz tudo. Ele é gesto, é dança, é a ação que dá de comer. O traço não cita. Desenha, ex-cita. Experimenta mesmo. Mas, nessa experimentação vai criando um uso, funcionando de certo jeito, acabando por criar um código, derivando numa linguagem.

Abre-se um livro não para aprender um código, mas para entrar dentro de um mundo. Abre-se um livro para continuar vivendo. Abre-se um livro para se ter conceitos, sensações e experiências. Também para estabelecer funções, observar territórios, estudar esses territórios, pesquisar. Abre-se um livro para aprender coisas não facilmente codificadas.

Devido um livro ter os mesmos glifos de sempre, ligados a fonemas que compõem certas palavras, ordenadas por regras gramaticais e sintagmáticas, pode-se acreditar que naquele livro se encontrarão sempre as mesmas histórias envolventes, as mesmas explicações de pensamento, as mesmas explicações sobre a natureza e o universo. Porém, mesmo que seja o mesmo livro já lido, seus signos nunca serão os mesmos, pois cada vez que se abre um livro, cria-se uma nova superfície de sensações. Os signos que se desprendem na decodificação da superfície escritasão matérias para devir. Voar na superfície plena do plano de pensamento, adentrar no horizonte infinito para o qual se abre o livro, essa máquina produtora de imagens.

Que imagens são essas? *Imagens que constituem a matéria não quantificada do escrito.* Imagens que não estão nos grafismos fonéticos e na gramática. Esses, sim, podem ser contados, quantificados, medidos, comparados, nomeados. São os códigos da linguagem, sustentam os escritos, mas deles, nem sempre os signos desprendidos pelo texto podem ser decifrados. Embora neles se apoie, a grafia de uma escrita estranha, não decodificada, não produz nenhuma outra imagem que não a sensação gráfica dos caracteres. Essa escrita é visualidade pura, grafismo, uma paisagem indecifrável, cujo signo essencial o estrangeiro, a tenra criança e o analfabeto não conseguem extrair, pois não decodificaram o seu funcionamento.

É preciso decifrar o código, dominá-lo, operar com ele para adentrar na imagem que a escrita ergue. Os signos são as sensações que as imagens escritas compõem. Decifrar os signos de uma escrita é o que faz proceder a aprendizagem.

A criança abre um livro, páginas repletas de caracteres. Não sabe ler, mas inventa. Porque não precisa decifrar códigos para inventar imagens de pensamento, paisagens fabulosas, histórias sem começo, sem meio e sem fim. Que motivação é essa, da criança, do adulto, do analfabeto, para abrir um livro? Um livro é muito mais do que um amontoado de folhas, pergaminho a desenrolar, brochura costurando páginas ou os contemporâneos textos em tela. Trata-se de um dispositivo que dispara imagens, não imagens ilustradas, projetadas, visuais ou sonoras, gustativas, olfativas, táteis, dispostas aos olhos, aos ouvidos e outras aparelhagens orgânicas, mas imagens para se ver com a visão incorpórea do pensamento. Imagens que surgem e se misturam com todas que trazemos na memória, imagens que possuem ou não sentido, imagens que se erguem, se esvaem, são esquecidas, ainda que marquem, ainda que formem, ainda que ensinem.

O que envolve um livro, o que nos envolve num livro, é a vontade essencial de se possuir por imagens. Não porque imagens sejam consumidas, porque funcionem como uma espécie de alimento psíquico, porque dispõem signos necessários para toda e qualquer aprendizagem. Há uma necessidade demasiado humana de se preencher de imagens, como se, sem imagens, nada tivesse sentido. Precisamos criar imagens para a terra, para a existência, para o amor, para todas as sensações que atravessam o corpo e dão consistência para uma vida. Uma vida que precisa de imagens para ser pensada.

Escolher um livro é decidir que tipo de imagens se quer para compor os planos de pensamento que numa vida traçamos. Leituras obrigatórias dificilmente consistirão em imagens, a não ser que realmente o texto a ser engolido venha ao encontro das escolhas. A obrigatoriedade da leitura torna a imagem uma palavra de ordem. A leitura é, então, uma atividade torturante, um desfile de termos que passam sem erguerem algo que preste, sem afetar o leitor. Os livros só são bons, só se compõem bem a uma vida, quando devorados com verdadeiro apetite pelas imagens que seu texto desprende. Aquela vontade de devorar, aquele tesão. Há mesmo muitos livros que, por falta de signos essenciais, não conseguem criar um plano de pensamento. Estão repletos de opiniões, informações, anúncios e recortes desconectados do pensar, em nada consistem, mesmo que empanturrem os leitores de imagens consoladoras, mensagens moralistas, historinhas bonitas, finais felizes. Não inquietam, não fazem pensar. E tanta gente os escolhe, mesmo quando evidentemente descartáveis.

E ainda há os livros cujos planos de consistência tentam ser fechados e a rejeitar as inserções. São os livros de aconselhamentos e normas, cheios de instruções. Trata-se de textos legisladores. Evangelhos de autoajuda. Livros que

pretendem advogar um saber, uma lei, uma verdade, e são considerados o *Livro do mundo*, tomados como reflexo da realidade. São aqueles que Deleuze e Guattari (1995) analisam no primeiro platô dos *Mil*, as enciclopédias arborescentes, que pretendem conter o saber universal. Como se o livro, enquanto Árvore do Conhecimento, como pretensa imagem do mundo, desvendasse a natureza, a criação e o espírito divino. Tudo está lá, já foi escrito, há uma escritura dos corpos, celestes e terrestres, que tudo diz e que tudo conta, do início ao fim. Da gênese ao apocalipse. Alfa e ômega, um livro no centro.

Mesmo aí, do começo até o final, temos imagens que vão muito além do texto segmentado, composto no encadeamento de letras, palavras, frases, caracteres e sinais. Ao se abrir um livro, mesmo o de uma língua estranha, adentra-se numa superfície idiomática que, mesmo sem a decodificação de imagens, traz as regularidades da combinação de letras, do ritmo dos signos gráficos, do uso de tremas, dos acentos e da pontuação. Há nos textos a constituição de um mundo geométrico, poligonal e linear: diagramado, formatado, ainda que na dança caligráfica da mão. A escrita estria o espaço liso, branco, da folha de papel. Texturiza um silêncio pictórico. Foi Nietzsche quem mostrou o passear pelos sinuosos rios de tinta das garatujas ilegíveis. A beleza de uma caligrafia, uma *qualigrafia*, o andar de um pé que vai “firme”, livre e valente “[...] pelos campos e pela página” (NIETZSCHE, 1998, p. 233).

Mas, o que interessa num livro, em qualquer palavra escrita, não é essa paisagem estriada, esse preenchimento de linhas, por mais bela que seja a composição de todos os seus glifos. O texto existe em função de algo mais vago, aberto, jamais encerrado na grafia, no traço, na linha que se forma na superfície de inscrição. Os textos existem em função daquilo que o pensamento é capaz de imaginar. A escrita forma, num plano que corta o caos, numa imagem de pensamento, um espaço legítimo. A linguagem, com suas regras, usos gramaticais e morfemas referenciais, corta o plano para dar a legibilidade que imagem alguma possui. Há toda uma matéria segmentarizada, estriada, no funcionamento linguístico. Somente a palavra consegue dar crédito ao caos do pensamento, somente com textos a consistência de um plano consegue ser legitimada. Talvez pudesse ser de outro jeito, mas após oito mil anos de civilização cunhada na palavra, assim está sendo. Os sons, as cores, os cheiros, sozinhos, produzem imagens autistas, inaceitáveis como conhecimento, como saber, como algo digno de estudo, de pesquisa, de produção. Essas imagens não dissertam, não defendem teses, não apresentam sínteses e antíteses, aparentemente, sequer funcionam. Isso se deve ao poder do verbo, desse deus feito logos, essa preponderância da lógica, que tudo quer explicar, que a tudo precisa compreender, sempre, por meio da palavra. O que vocês fazem aqui, senão absorver um texto, consumir essas palavras para produzir outras? É possível, uma aula, um curso, uma palestra, sem palavras?

Até o pensamento que enfrenta o que é exterior ao pensado, não consegue se apartar do texto para dizer de um fora que a linguagem não abarca e onde tampouco imagens se formaram. Por isso é que “[...] nunca um livro compreendeu o fora” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 36) e toda cor, toda luz na superfície, todo som e toda nota, necessitam ser escritos, transcritos, mostrados em textos. Deleuze e Guattari clamam por um livro por vir, a ser escrito, sobrenatural. Um livro que traga o fora, o impensado, o que ainda não tem imagem, tampouco pretensões. Um livro que, ao invés de proclamar o que é a vida, a divindade, a verdade, seja superfície para devires. Ao materializar planos de pensamento, em composição e consistências variadas, “[...] um livro não tem objeto nem sujeito; é feito de matérias diferentemente formadas, de datas e velocidades muito diferentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 11).

O que impede que certas imagens de pura sensação se sustentem, não são exatamente as palavras e sim a construção de um conhecimento legítimo, definido pelas aparelhagens estatais e submetido ao controle burocrático das instituições produtoras de textos. É por isso que certos textos dificilmente são aceitos, tolerados, legitimados pelos Aparelhos centralizadores de poder e seus controladores despóticos, que definem quais os livros devem ser lidos e que textos podem ser publicados. Instâncias, de variadas dimensões, que regulam o uso de uma linguagem, objetiva, científica, explicativa, que comunique bem, que seja *clara*. Qualquer desvio incomoda. É tomado como *cifração*, visto como hermetismo e rechaçado das políticas editoriais.

Na escola há pouco espaço para o que é liso. O saber do livro é valorizado, é a palavra de ordem que ele propaga que se impõe como aquilo que deve ser provado, testado, aprendido. Todo livro precisa ter uma mensagem, uma lição. Enquanto livro técnico, precisa de indicativos fundamentados em referências, sob constantes revisões. Se não é técnico, pode ter utilidade para aconselhamento ou mera informação. O que sai do texto, aquilo que nele se expressa, não passa de opinião em relação a um dado assunto. Nesse debate com teor de juízo final, nada que embargue a alma. A leitura jamais é transe, gole de vida, contaminação. Se a escrita é subjetiva, só vale enquanto confissão, somente enquanto trazer alguma moral. Mas, fora da lista de indicações, no máximo funciona como estudo psicopedagógico do desvio. Porque as instituições educacionais exigem decoro científico, ilustrado, que garanta o *bom nível* de sua empreitada. Cobra-se para que o espaço estriado das divisões curriculares, a separação entre as áreas de conhecimento, sejam respeitados e a formulação de normas técnicas observadas. Quem estuda, quem lê, quem escreve sobre tudo o que se instituiu como digno de pesquisa, investigação, deve se submeter a todos esses estriamentos, a todas essas muralhas, prescrições, observações ilustradas e primazias da objetividade científica.

Vamos fazer de conta que isso não é bem assim. Afinal, a Educação privilegia a experiência do texto. A princípio, qualquer texto vale. Mesmo sobrecodificado, todo texto é escrito no espaço liso da folha em banco. É sempre a expressão de um pensamento, não original, mas singular. A perpetuação de uma pesquisa, a colocação de caminhos investigativos. Uma imagem, ainda que nada instigante, sempre é erguida. Há algo, mesmo nessas imagens, que vai além da sequência lógica de cada sentença, uma abertura que não se encerra na palavra derradeira pretendida pelo texto. De uma maneira ou de outra, o escrito se faz, com trabalho duro, esforço, persistência, correções. Nem sempre com o silêncio dos acontecimentos: pensar, fazer, criar. Somente o texto que cria, expõe planos de imanência. Cria perceptos, conceitos, prospectos e functivos, de acordo com a natureza de seu plano, artístico, filosófico, lógico ou científico. Anima personagens, paisagens existenciais, eventos incorporais. Então, é preciso discernir entre o texto que nos anima e o texto cujo plano seja desanimado. O bom é escolher por um livro cujo plano não encerre pontos de vista derradeiros. Um livro cujo plano trace linhas propícias às bifurcações. Composto de imagens que arrastam de um livro ao outro, de um autor ao outro, passando por assuntos, carregando repertórios, obrigando o pensamento a se movimentar, a trocar de planos, a experimentar combinações entre conceitos de diferentes naturezas, a estranhar a própria língua, como está sempre se dizendo, agora, depois de muito se ler Deleuze, depois de Deleuze *virar moda*.

Esses textos, cunhados por letras como todos os outros, são produções de uma ciência nômade, menor, ambulante. Não definem nada, não explicam nada. Trazem imagens potentes que nos colocam frente a mundos por descobrir. E mostram que nunca se descobre nada, a não ser que se invente. E essas invenções se acercam de tudo o que é terrível, de todos os tabus, de tudo o que os construtos religiosos, jurídicos e educacionais consideram abjeto. Nada que tenha valor científico. Sade, Michaux, Virginia Woolf, Antonin Artaud, Lawrence, Bukowski. Henry Miller. Literatura. Porque os livros que interessam são aqueles vulneráveis, sem verdade, sem pretensão nenhuma de prevalecer. Textos que, mesmo dentro dos segmentos de uma língua, trazem as partículas do caos imanente, da loucura que há em toda criação, em todo o tipo de matéria movimentando o pensamento. Com esses livros, sim, o sentimento de Nietzsche se afirma e o rufo do tambor se torna a maior de todas as eloquências.

A vontade de rufar tambores não deixa ninguém silenciar. Queremos música, dança, barulho. Queremos festa. Os livros cantam árias no pensamento. Os livros não deixam o pensamento se aquietar. Milagrosamente, silenciam as besteiras que pré-ocupam a cabeça, essas que fazem o cérebro funcionar sem gozo. Por mais indecifrável que seja um texto, ele traz o gozo inevitável das potências encerradas nas imagens, as quais ainda não se desfrutou. Gozar de livros, gostar de textos, faz diferença numa vida. Ao se inscreverem numa vida, os livros exigem que essa vida se escreva.

Talvez seja isso que impulsiona para a escrita. Todos os livros que nos povoam. É uma necessidade vital. Sem escrever morremos. É uma fome, aquela que Henry Miller, no final de *Sexus*, diz que dá a dimensão da alma. Com todas as suas conexões. Não apenas de autores, mas de artistas, de amantes, de amados. Amores que dão vontade de nos expressarmos. Não só mostrar o repertório ganho nos livros, mas traçar alguma coisa. Sabe-se que, primeiro se escreve para só depois ler. Escrita é desenho, antes de mais nada. E, se não desenharmos a paisagem que nos toca, sucumbiremos no caos.

O melhor da escrita é enfrentar a lisura do pensamento: traçar uma linha abstrata. Um recôndito. Desfazer imagens, adentrar no espaço liso, vazio, propício ao *transe*. Escreve-se por causa de uma coisa vaga, não pela necessidade de preencher o vazio, mas pela vontade de povoar o espaço branco. Encher uma folha. Mas, esse desenho não é nada sem as imagens que, uma vez decodificada a escrita, o escrever sustenta. A criança desenhescrive, desescreve, desenhaescreve, fazendo passar suas imagens. Depois, ninguém entende nada. Não importa. A brincadeira aconteceu. Isso é bom demais. Adultos, escrevemos porque precisamos expurgar tudo o que os livros e as experiências acumulam. Dizem, por aí, que o destino está escrito. A força de um *daimon*, a força de um demônio. Goethe dizia que todos os demônios são feitos de linguagem, de que outra coisa poderiam ser feitos? Os demônios, anjos caídos, deram as artes e as palavras para a humanidade. Queda sem inferno, salvação sem paraíso, movimentos de quem vive na terra, descendo e subindo escarpas, singrando mares, se perdendo dentro de bibliotecas. Não escrever é deixar de traçar a linha de uma vida. Vive-se, porque se escreve, com as mãos, com o cérebro, com a pele, com toda a palpitação da carne.

## Referências

BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1989.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. (v. 1).

\_\_\_\_\_. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997. (v. 5).

MILLER, Henri. **Plexus**. Tradução de Sergio Flaskman. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

\_\_\_\_\_. **Sexus**. Tradução de Sergio Flaskman. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.



NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. Tradução de Mário Silva. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

\_\_\_\_\_. **Genealogia da moral: uma polêmica**. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

VALÉRY, Paul. Discurso em honra de Goethe. In: \_\_\_\_\_. **Variedades**. Tradução de Maiza de Siqueira. São Paulo: Iluminuras, 2007. p. 33-48.

VESPÚCIO, Américo. **Novo Mundo: as cartas que batizaram a América**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

Recebimento em: 06/02/2015.

Aceite em: 09/03/2015.



# Normas para publicação de originais

## Directions for originals publication

A Revista de Educação Pública – ISSN 0104-5962 – é um periódico científico quadrimestral articulado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Aceita artigos incondicionalmente inéditos, resultantes de pesquisa em educação, bem como ensaios e resenhas que privilegiem obras de relevância na área. Os ensaios destinam-se somente às questões teóricas e metodológicas relevantes às seções. Estudos sobre o estado da arte acerca de temáticas voltadas ao campo educativo também são aceitos.

Os trabalhos recebidos para publicação são submetidos à seleção prévia do editor científico da seção a que se destina o texto. As seções estão circunscritas às seguintes temáticas: Cultura Escolar e Formação de Professores; Educação, Poder e Cidadania; Educação e Psicologia; Educação Ambiental; História da Educação; Educação em Ciências e Matemática.

Posteriormente, os textos são encaminhados sem identificação de autoria, ao julgamento de pareceristas designados pelo Conselho Científico. Cópias do conteúdo dos pareceres são enviadas aos autores, sendo mantidos em sigilo os nomes dos pareceristas. Ajustes sugeridos pelos avaliadores são efetuados em conjunto com o autor, no entanto, com reserva do anonimato de ambos.

A avaliação é realizada pelo Conselho Consultivo da Revista ou outros avaliadores *ad hoc*, os quais levam em conta o perfil, a linha editorial da Revista, o conteúdo, a relevância e qualidade das contribuições. Todos os trabalhos são submetidos a dois pareceristas, especialistas na área. Havendo pareceres contraditórios, o Conselho Científico encaminha o manuscrito a um terceiro.

Anualmente é publicada a relação dos pareceristas *ad hoc* que contribuíram com a Revista no período em pauta.

**A publicação de um artigo ou ensaio implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à Revista de Educação Pública e os originais não serão devolvidos para seus autores. A exatidão das ideias e opiniões expressas nos trabalhos são de exclusiva responsabilidade dos autores.**

**O autor deve indicar, quando for o caso, a existência de conflito de interesses.**

Serão distribuídos dois exemplares impressos da Revista aos autores que tenham contribuído com trabalhos. Autores de resenhas serão contemplados com um exemplar.

Resenhas de livros devem conter aproximadamente 4 (quatro) páginas e respeitar as seguintes especificações técnicas: dados bibliográficos completos

da publicação resenhada no início do texto; nome(s) do(s) autor(es) da resenha com informações no pé da página sobre a formação e a instituição a que esteja vinculado. Comunicações de pesquisa e outros textos, com as mesmas quantidades de páginas serão publicados por decisão do Conselho Científico. Resenhas, informes ou comunicações também com revisões textuais, devem ter título em inglês, ou francês ou em língua de origem.

É também desse Conselho a decisão de publicar artigos de convidados externos de alta relevância para as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Os procedimentos para análise e aprovação dos manuscritos centram-se em critérios como:

- a. A Introdução deve indicar sinteticamente antecedentes, propósito, relevância, pesquisas anteriores, conceitos e categorias utilizadas;
- b. Originalidade (grau de ineditismo ou de contribuição teórico-metodológica para a seção a que se destina o manuscrito).
- c. Material e método (critérios de escolha e procedimentos de coleta e análise de dados).
- d. Resultados (apresentar descrição clara dos dados e sua interpretação à luz dos conceitos e categorias).
- e. Conclusão (exposição dos principais resultados obtidos e sua relação com os objetivos e limites).
- f. A correção formal do texto (a concisão e a objetividade da redação; o mérito intrínseco dos argumentos; a coerência lógica do texto em sua totalidade).
- g. O potencial do trabalho deve efetivamente expandir o conhecimento existente.
- h. A pertinência, diversidade e atualidade das referências bibliográficas e cumprimento das normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT.
- i. Conjunto de ideias abordadas, relativamente à extensão do texto e exaustividade da bibliografia pertinente é fundamental ao desenvolvimento do tema.

Como instrumento de intercâmbio a Revista prioriza mais de 60% de seu espaço para a divulgação de resultados de pesquisa externos à UFMT. São aceitos também artigos em idiomas de origem dos colaboradores.

Os dados sobre o autor deverão ser informados em uma folha de rosto. Tal folha (que não será encaminhada aos pareceristas, para assegurar o anonimato no processo de avaliação), deverá conter:

a) Título do artigo (conciso contendo no máximo 15 palavras); nome dos autores (na ordem que deverão ser publicados); filiação institucional; endereço completo, telefone e e-mail; breves informações profissionais, inclusive maior titulação, grupo de pesquisa e, endereço residencial (no máximo de 50 palavras); informar se a pesquisa recebeu apoio financeiro. No título utilizar maiúsculas somente na primeira letra, nomes próprios ou siglas. Títulos em Inglês entram logo após o título em português.

b) Resumo, em português, contendo até 100 palavras; digitado entrelinhas simples, ressaltando objetivo, método e conclusões. Resumo em língua estrangeira também deverá ser entregue, preferencialmente em inglês (abstract).

c) Palavras-chave (até quatro palavras) devem ser esclarecedoras e representativas do conteúdo, sendo a primeira letra de cada palavra escrita com letra maiúscula. Exemplo: Atividade Docente. Educação Infantil. Políticas Públicas. Tratando-se de resumo em língua estrangeira deverá ser *keywords*, ou equivalente na língua escolhida.

O título do artigo deverá ser repetido na primeira página do manuscrito e reproduzido em língua estrangeira.

Informações no texto ou referências que possam identificar o(s) autor(es) devem ser suprimidas. Uma vez aceito o trabalho, tais dados voltarão para o texto na revisão final.

Para a formatação do texto utilizar o processador WORD FOR WINDOWS: Utilizar 1 (um) espaço (**ENTER**) antes e depois de citação.

a) Digitar todo o texto na fonte Times New Roman, tamanho 12, com espaçamento entre linhas 1,5 cm, margens direita/superior/inferior 2,5 cm; margem esquerda 3,0 cm; papel A4.

b) Em caso de ênfase ou destaque no corpo do texto usar apenas itálico; assinalar os parágrafos com um único toque de tabulação;

c) As citações devem obedecer a NBR 10520 (2002) da ABNT, indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. As citações diretas (transcrições textuais de parte da obra do autor consultado), de até três linhas, devem estar contidas entre aspas duplas indicadas por chamadas assim: (FREIRE, 1974, p. 57). Para as citações diretas com mais de três linhas, usar fonte 10, observando-se um recuo de 4 cm da margem esquerda. As citações indiretas (texto baseado na obra do autor consultado) devem indicar apenas o autor e o ano da obra.

d) As ilustrações e tabelas deverão ser enviadas no corpo do texto, claramente identificadas (Gráfico 1, Tabela 1, Quadro 1, etc.). No caso de fotografias, somente aceitas em preto e branco, é necessário o nome do fotógrafo e autorização para publicação, assim como a autorização das pessoas fotografadas. Tais informações devem ser anexadas ao arquivo.

As tabelas, figuras, fotos, ilustrações e diagramas a serem inseridos no corpo do texto deverão conter:

- Tamanho equivalente a mancha da página (12x18);
- Qualidade de impressão (300 dpi);
- Guardar legibilidade e definição.

Os artigos devem ter aproximadamente entre 10 a 20 páginas. Necessariamente deverão ter passado por revisão textual.

As referências, digitadas em ordem alfabética no final do texto, devem seguir a NBR 6023 (2002). Eis alguns casos mais comuns:

#### 1. LIVRO:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

#### 2. EVENTO:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

#### 3. ARTIGO EM PERIÓDICO:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11-24, jan./jun. 2003.

#### 4. DOCUMENTO COM AUTORIA DE ENTIDADE:

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

#### 5. CAPÍTULO DE LIVRO:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

6. ARTIGO E/OU MATÉRIA DE REVISTA, BOLETIM ETC EM MEIO ELETRÔNICO:

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

As notas explicativas, restritas ao mínimo, deverão ser apresentadas no rodapé.

Os artigos para a REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA deverão ser encaminhados para o endereço eletrônico:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>

Informações adicionais poderão ser obtidas mediante o seguinte endereço:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900

Cuiabá-MT, Brasil. Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429

E-mail: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)





## Submission Guidelines<sup>1</sup>

The Revista de Educação Pública - ISSN 0104-5962 - E-2238-2097 – is a quarterly publication articulated to the Postgraduate Program in Education of Universidade Federal de Mato Grosso. It brings unconditionally unpublished articles in education field, as well as essays and reviews papers that privilege works in education. The essays are intended only to theoretical and methodological which are relevant to the journal's sections. Studies on the state of the art about issues in education area are also accepted.

The papers for publication are submitted to previous appraisal of the scientific editor of the section. The journal's sections are restricted to the following areas: School Culture and Teacher Education; Education, Power and Citizenship; Education and Psychology; Environmental Education; History of Education; Education in Science and Mathematics.

Then, texts are submitted, without identifying the authorship, to the judgment of reviewers chosen by the Scientific Council. Copies of the evaluation are sent to authors and the reviewers' name will be kept confidential. Changes suggested by the evaluators are made with the author. However, the evaluator's names are kept secret, as well as the author's names in relation to evaluators. .

The evaluation is performed by the Journal Advisory Board or other *ad hoc* reviewers according to the journal editorial policy. The following categories are considered for text evaluation: the editorial line of the journal, content, relevance and quality of contributions. All papers are submitted to two reviewers. If there are contradictory evaluations, the Scientific Council sends the manuscript to a third reviewer.

Annually is published the list of *ad hoc* reviewers who contributed to the issue in that period.

The publication of an article or essay automatically implies the copyright to the Revista de Educação Pública and the originals of papers works will not be returned to the authors. The content, ideas and opinions expressed in the papers are full responsibility of the authors.

The author should indicate the existence of conflict of interest.

---

1 Tradução de Iraneide de Albuquerque Silva. Doutora em Psicologia Social. Licenciatura em Língua Portuguesa com habilitação em Língua Inglesa e Língua Espanhola. Mestre em Educação. Professora de Inglês e Espanhol do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá. Rua Professora Zulmira Canavarros, 93, Centro - CEP 78005-200. Tel. (65) 3318-1400 - Fax: (65) 3318-1401 | Cuiabá-MT. E-mail: <iraneide.silva@gmail.com>.

The authors will be offered two (2) printed copies of the issue in which his/her work has been published. Reviews authors will get one (1) printed copy.

Book reviews should have up to four (4) pages and have the following technical specifications: the full bibliographic details of the material reviewed in the beginning of the text; name(s) of the review's author(s) with information on footnote about the author qualification and affiliation.

Acceptance for publication of research reports and other kind of texts, having the same number of pages cited above, rests on the decision of the Scientific Council. Reviews papers, reports or communications revised by the authors must have the title written in English, French or in their original language.

It also rests on the Scientific Council the decision to publish articles from authors who are not from UFMT and whose works are of high relevance to the research areas of Postgraduate Program in Education.

The following criteria are defined for evaluation and approval of manuscripts:

a. The Introduction should indicate briefly the purpose, background, relevance, previous research and concepts used;

b. Originality (level of originality or level of theoretical and methodological contribution to the section to which the manuscript is intended).

c. Methodology (criteria of selection, procedures of data collection and data analyses).

d. Results (clear description of the data and their interpretation in relation to concepts and categories chosen).

e. Conclusion (statement of main results and their relation to the objectives).

f. The correctness of the text (the concision and objectivity of writing; the arguments, the logical coherence of the text).

g. The potential of the work must effectively expand the existing knowledge.

h. The relevance, diversity of references and use of the Brazilian technical standard - ABNT.

i. The ideas discussed, regarding to the length of the text and completeness of references is fundamental to the development of the theme.

As an exchange instrument the Revista de Educação prioritizes over 60% of its space for the dissemination of research which are external to the UFMT. Articles in the original language of contributors are also accepted.

Identification of authorship should be informed in a cover sheet. This cover sheet (which will not be sent to evaluators to ensure the anonymity during the evaluation process) should have:

a. The title of the article with 15 words or less.; author's names (in order to be published), affiliation, address, telephone and e-mail; brief author's professional biography, including qualification degree, research group and address (maximum 50 words); and inform if the research received financial support. In the article title, capitalize only the first letter, names or acronyms. Titles in English come after the title in Portuguese.

b. Abstract in Portuguese (not to exceed 100 words), typed in simple space, emphasizing the objectives, methodology and conclusion. Abstract in a foreign language must also be presented, preferably in English.

c. Keywords (up to 4 words) should be terms that identify the article content, with the first letter capitalized (e.g., Public Policies, Teaching Activity, Child Education). In abstracts written in foreign language, the keywords must also be presented in the original language adopted.

The title of the article must be repeated on the first page of the manuscript and translated to the foreign language.

Any information or references in the text that can identify the authorship must be suppressed. Authorship information is recorded separately and if the article is accepted for publication, such information will go back to the main text in the final review process.

To text formatting use MSWORD FOR WINDOWS:

Use a single space (ENTER) before and after quotation.

a. Type the main text in Times New Roman font, 12-point font size, 1,5 interline spacing; the top, bottom and right margins should be 2.5 cm and left margin 3.0 cm; all pages size should be A4 paper.

b. To emphasis or highlight some information in the main body of the article use only italics; indicate paragraphs with a single tap tab;

c. Citations must follow Brazilian technical standard – ABNT, NBR 10520 (2002), indicated in the text by the author-date system. Direct quotations of up to three lines, must be cited using double quotation marks and indicated like the example that follow: (FREIRE, 1974, p. 57). For direct quotations longer

than three lines use 10-point font size, with a hanging indent of 4 cm on the left. Indirect quotations (a text based on author's book) must only indicate the author and year of the publication.

d. Illustrations and tables should be embedded within the main body of the article, clearly identified (Graphic 1, Figure 1, Table 1, etc.). Photographs are accepted only in black and white, and the author(s) will need to have the name and permission of the photographer, as well as the permission of people photographed. Such information must be attached to the file.

Tables, figures, photos, illustrations and diagrams to be inserted in the body of the text should contain:

- Size equivalent to the maximum page width (12x18);
- Print quality (300 dpi);
- Have clarity and resolution.

Papers should have approximately 10 to 20 pages. And they must have been submitted to a textual revision.

The Reference list must be presented in alphabetical order at the end of the text and should follow the standard NBR 6023 (2002). Some examples are listed below:

#### 1. BOOK:

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974. 150 p. (Série Ecumenismo e Humanismo).

#### 2. ARTICLES FROM PUBLICATIONS RELATED TO EVENTS:

OLIVEIRA, G. M. S. Desenvolvimento cognitivo de adultos em educação a distância. In: Seminário Educação 2003. **Anais...** Cuiabá: UNEMAT, 2003, p. 22-24.

#### 3. JOURNAL ARTICLES:

GADOTTI, M. A eco-pedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 12, n. 21, p. 11- 24, jan./jun. 2003.

#### 4. GOVERNMENT PUBLICATION

MATO GROSSO. Presidência da Província. **Relatório**: 1852. Cuiabá, 20 mar. 1853. Manuscrito. 26 p. In: APMT, caixa 1852.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. **Relatório**: 2003, Cuiabá, 2004. 96 p.

#### 5. BOOK CHAPTER:

FARIA FILHO, L. M. O processo de escolarização em Minas: questões

teórico-metodológicas e perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. (Org.). **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 77-97.

#### 6. ONLINE PUBLICATION/INTERNET CITATIONS

CHARLOT, Bernard. A produção e o acesso ao conhecimento: abordagem antropológica, social e histórica. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 14, n. 25, jan./jun. 2005. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/revista>>. Acesso em: 10 nov. 2006.

Explanatory notes should be avoided; if it is necessary must be presented in a footnote.

Articles shall be submitted to REVISTA DE EDUCAÇÃO PÚBLICA via journal's page at:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

Additional information can be requested at the following address:

Revista de Educação Pública

Universidade Federal de Mato Grosso

Instituto de Educação, Revista de Educação Pública, Sala 01.

Av. Fernando Corrêa da Costa, 2.367, Boa Esperança, CEP 78.060-900

Cuiabá-MT, Brasil. Telefone: (65) 3615-8466 - Fax: (65) 3615-8429.

E-mail: [rep@ufmt.br](mailto:rep@ufmt.br)



# Ficha para assinatura da Revista de Educação Pública

## Subscription form

A Revista de Educação Pública articulada ao Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Objetiva contribuir para a divulgação de conhecimentos científicos da área de Educação no sentido de fomentar e facilitar o intercâmbio de pesquisas produzidas dentro desse campo de saber, em âmbito regional, nacional e internacional.

Está classificada em *Qualis A2* pela CAPES. Com periodicidade quadrimestral, a Revista circula predominantemente nas universidades nacionais, algumas estrangeiras e sistemas de ensino da educação básica nacional. Mantém um sistema de trocas com outras revistas da área – atualmente são mais de 200 assinaturas de permutas nacionais e estrangeiras.

Disponível em Sistema Eletrônico de Editoração de Revista (SEER): Open Journal Systems (OJS): <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica>>

### ASSINATURA

Anual (3 números) R\$55,00     Avulso R\$25,00 (unidade)     Permuta

Nome \_\_\_\_\_

CPF/CNPJ \_\_\_\_\_

Rua/Av \_\_\_\_\_ n.º \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Estado \_\_\_\_\_

CEP \_\_\_\_\_ Telefone ( ) \_\_\_\_\_ Fax( ) \_\_\_\_\_

E-mail \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

### **Comercialização:**

Fundação Uniselva

Caixa Econômica Federal / Agência 0686 / Operação 003 / Conta Corrente 303-0 ou informações na Sala 01 – Secretaria Executiva da Revista de Educação Pública – IE/UFMT.

E-mail: <rep@ufmt.br>

Telefone (65) 3615-8466.

Didática da tradução:

transcrições do currículo no projeto Escreleituras

Sandra Mara CORAZZA • Carla Gonçalves RODRIGUES  
Ester Maria Dreher HEUSER • Silas Borges MONTEIRO

Lectura transductiva y educación entre *Bildung*, Instrucción y *Gestaltung*.  
Una reflexión latinoamericana

Gonzalo S. AGUIRRE

A crítica educacional como recusa à metafísica pedagógica

Julio Groppa AQUINO

Abrir os olhos (As imagens à luz da escritura)

Eduardo PELLEJERO

Escolarização de crianças brasileiras migrantes no Japão:  
política de inserção escolar e currículo

Izumi NOZAKI

Espaços/tempo milenares dos povos e comunidades tradicionais:  
notas de pesquisa sobre economia, cultura e produção de saberes

Lia TIRIBA • Maria Clara Bueno FISCHER

Atuação, concepções e saberes de profissionais da Educação Infantil:  
um olhar sobre um processo de formação inicial em serviço

Taciana Mirna SAMBRANO • Dioneia da Silva TRINDADE  
Vera Lúcia Fernandes Aragão TANUS

Como “produzir clarões” nas pesquisas em educação?

Marilda Oliveira de OLIVEIRA

Uma base à Base: quando o currículo precisa ser *tudo*

Talita Vidal PEREIRA • Hugo Heleno Camilo COSTA  
Érika Virgílio Rodrigues da CUNHA

Os livros e a vida

Paola ZORDAN

ISSN Eletrônico 2238-2097

ISSN 0104-5962

