

Tópicos em Educação e Linguagens

Cleonara Maria Schwartz
Maria Amélia Dalvi
ORGANIZADORAS

encontrografia

Tópicos em Educação e Linguagens

Cleonara Maria Schwartz
Maria Amélia Dalvi
ORGANIZADORAS

encontrografia

Copyright © 2024 Encontrografia Editora.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a expressa autorização da editora.

EDITOR CIENTÍFICO

Décio Nascimento Guimarães

EDITORA ADJUNTA

Carolina Gonçalves Caldas

COORDENADORIA TÉCNICA

Gisele Pessin

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso

DESIGN

Diagramação: Nadini Mádhava

Design de capa: Nadini Mádhava

Foto de capa: yrabota - freepik.com

REVISÃO

Leticia Barreto

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Tópicos em educação e linguagens / organização
Cleonara Maria Schwartz, Maria Amélia Dalvi.
-- Campos dos Goytacazes, RJ :
Encontrografia Editora, 2024.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5456-100-6

1. Artigos - Coletâneas 2. Diálogos 3. Educação
4. Interseccionalidade 5. Linguagens 6. Práticas
educacionais I. Schwartz, Cleonara Maria. II. Dalvi,
Maria Amélia.

24-241925

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

DOI: 10.52695/978-65-5456-100-6

encontrografia

ENCONTROGRAFIA EDITORA COMUNICAÇÃO E ACESSIBILIDADE LTDA

Av. Alberto Torres, 371 - Sala 1101, Centro

Campos dos Goytacazes, RJ, 28035-581 | Tel: (22) 2030-7746

www.encontrografia.com | editora@encontrografia.com

Comitê científico/editorial

Prof. Dr. Antonio Hernández Fernández – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Casimiro M. Marques Balsa – UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA (PORTUGAL)

Prof. Dr. Cássius Guimarães Chai – MPMA (BRASIL)

Prof. Dr. Daniel González – UNIVERSIDAD DE GRANADA (ESPANHA)

Prof. Dr. Douglas Christian Ferrari de Melo – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Eduardo Shimoda – UCAM (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Emilene Coco dos Santos – IFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Alvarenga Rangel – UFES (BRASIL)

Prof. Dr. Fabrício Moraes de Almeida – UNIR (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – UFF (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho – UFSC (BRASIL)

Prof. Dr. Francisco Elias Simão Merçon – FAFIA (BRASIL)

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes – UFRPE (BRASIL)

Prof. Dr. Javier Vergara Núñez – UNIVERSIDAD DE PLAYA ANCHA (CHILE)

Prof. Dr. José Antonio Torres González – UNIVERSIDAD DE JAÉN (ESPANHA)

Prof. Dr. José Pereira da Silva – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Magda Bahia Schlee – UERJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Margareth Vetis Zaganelli – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Martha Vergara Fregoso – UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA (MÉXICO)

Prof.^a Dr.^a Patrícia Teles Alvaro – IFRJ (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães – UFRN (BRASIL)

Prof. Dr. Rogério Drago – UFES (BRASIL)

Prof.^a Dr.^a Shirlena Campos de Souza Amaral – UENF (BRASIL)

Prof. Dr. Wilson Madeira Filho – UFF (BRASIL)

Este livro passou por avaliação e aprovação às cegas de dois ou mais pareceristas *ad hoc*.

Sumário

Apresentação.....	9
--------------------------	----------

1. Línguas, tecnologias e suas interfaces com a produção e internacionalização do conhecimento	13
---	-----------

Kyria Rebeca Finardi

Reninni Taquini

Roberta Gomes Leão

2. Discurso, poder e legitimação: análise do racismo em políticas educacionais sobre Arte	26
--	-----------

Débora Cristina de Araujo

Jakslaine Silva da Penha

3. A formação de professores/as de Arte na pesquisa colaborativa em espaços culturais.....	50
---	-----------

Sonia Maria de Oliveira Ferreira

Gerda Margit Schütz Foerste

Maria Angélica Vago-Soares

4. Políticas de formação de leitores: reflexões a partir de diretrizes internacionais voltadas para bibliotecas públicas	70
---	-----------

Cleonara Maria Schwartz

Patrícia Veronesi Batista

5. Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Relatório Alfabetização Infantil.....	101
--	------------

Verônica Santana Epifânio Bernardino

Cláudia Maria Mendes Gontijo

6. Racismo e capitalismo: uma análise sobre o livro didático de Língua Portuguesa no Brasil 119

Maria Amélia Dalvi
Lucecleia Francisco da Silva

7. Da *vida* que nunca se realiza: implicações de uma “Educação Ampliada” para a formação inicial de professoras alfabetizadoras 136

Esther Salvador Clipes
Nina Soares Rocha
Priscila Monteiro Chaves

8. A alfabetização de pessoas adultas no Brasil e o Bureau Internacional de Educação 161

Polyanna Silva Goronci
Dania Monteiro Vieira Costa

9. Indústria cultural 4.0 e a tendência autoritária: do jornalismo tradicional às redes sociais on-line 182

Emerson Campos Gonçalves
Robson Loureiro

Apresentação

No ano de 2018, quando comemoramos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, a linha de pesquisa Educação e Linguagens publicou o livro *A Pesquisa em Educação e Linguagens: perspectivas em diálogo*, organizado pela professora Kyria Rebeca Finardi, com resultados de estudos que vinham sendo realizados por seus docentes para socializar com o público externo a diversidade teórico-metodológica dos trabalhos.

Passados seis anos, a linha de pesquisa sofreu reconfigurações em seu quadro docente: alguns colegas veteranos se aposentaram e novos professores trouxeram mais amplitude aos estudos do campo das relações entre educação e linguagens. Assim, sentimos a necessidade de organizar mais uma obra que possa mostrar a diversidade de enfoques temáticos e teórico-metodológicos que vem contribuindo para refletirmos sobre problemas educacionais que afetam a nossa área de pesquisa. Apresentamos, agora, o novo livro, intitulado *Tópicos em Educação e Linguagens*, obra abrangente que explora a interseção entre a educação e diversas formas de linguagem.

A obra é composta de nove capítulos produzidos por docentes em coautoria com orientandos que estão em curso ou já concluíram o mestrado ou o doutorado na linha de pesquisa. A obra dá ênfase, portanto, a uma prática valiosa na academia que é a articulação entre as diversas experiências e conhecimentos

de profissionais que, estando em processo de formação, vinculam-se a projetos de pesquisas de seus orientadores. A coautoria é a prática de colaboração genuína e de contribuições significativas para ambas as partes. Trata-se de oportunidade de crescimento e aprendizado mútuo.

Educadores, estudantes, pesquisadores e interessados na relação linguagem e educação encontrarão nesta obra reflexões diversas para se sentirem motivados a adentrar nesta corrente de diálogos sobre tecnologias, racismo em políticas educacionais, bibliotecas, formação de leitores, livros e demais materiais didáticos utilizados em práticas educativas, alfabetização, indústria cultural, entre outros temas.

Seguindo essa linha de pensamento, no primeiro capítulo, Kyra Rebeca Finardi, Roberta Gomes Leão e Renine Taquini discutem o papel das línguas e das tecnologias na produção e internacionalização do conhecimento, mostrando que línguas/tecnologias, sejam naturais ou artificiais, continuam tendo um papel essencial na ampliação, no acesso e na visibilidade do conhecimento.

No segundo capítulo, Débora Cristina de Araujo e Jakslaine Silva da Penha dão destaque a estudos críticos sobre relações étnico-raciais, apontando para a importância de produção de interpretações de políticas educacionais sobre as linguagens visuais e literárias para a compreensão de como políticas educacionais (sendo uma local e outra nacional) de fomento à arte bordam questões concernentes às relações raciais.

Já no terceiro capítulo, Gerda Margit Schütz Foerste, Sonia Maria de Oliveira Ferreira e Maria Angélica Vago-Soares apresentam reflexões advindas de investigação realizada junto a alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Espírito Santo, na disciplina de Arte na Educação Não Escolar (2022), e analisam processos mediadores da arte na formação de professores por meio de visitas imersivas em ateliês, museus e galerias de arte.

No quarto capítulo, Cleonara Maria Schwartz e Patrícia Veronesi Batista apresentam ponderações sobre a política de formação de leitores pela via das bibliotecas públicas e a discutem interrogando diretrizes internacionais e suas interferências nas políticas direcionadas às bibliotecas públicas do Brasil, a partir da experiência de exploração de documentos provenientes de organismos internacionais como o plano de ação Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

O texto de autoria de Verônica Santana Epifânio Bernardino e de Cláudia Maria Mendes Gontijo, no quinto capítulo, dirige um olhar comparativo entre os textos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT), elaborado pela Câmara dos Deputados com a finalidade de tematizar a concepção de linguagem e os conceitos de alfabetização adotados em ambos os documentos, bem como o método indicado para adoção nas escolas brasileiras.

Lucecleia Francisco da Silva e Maria Amélia Dalvi, no sexto capítulo, tratam das relações entre racismo e capitalismo, desde uma perspectiva inspirada por autores vinculados pelo materialismo histórico, tomando como objeto privilegiado de análise o livro didático de língua portuguesa aprovado por políticas públicas, tais como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), à luz do debate sobre o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira antes e depois da promulgação da Lei n. 10.639/2003.

Por sua vez, Esther Salvador Clipes, Priscila Monteiro Chaves e Nina Soares Rocha, no sétimo capítulo, abordam duas tendências bastante presentes nos currículos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, que habilitam professores para trabalhar com a formação da consciência da classe trabalhadora em uma importante parte do Ensino Fundamental, quais sejam: *educação ao longo da vida e letramento*. A apreciação das autoras deteve-se nas diretrizes e prioridades para o campo das linguagens em 38 cursos de licenciatura em Pedagogia de universidades federais do país cujos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) se orientam pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015).

Dania Monteiro Vieira Costa e Polyana Silva Goronci, no oitavo capítulo, discutem como as campanhas de alfabetização de pessoas adultas, realizadas no Brasil no período de 1945 a 1965, foram inscritas nos anuários das Conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIPs) organizadas pelo Bureau Internacional de Educação (BIE), apresentando apontamentos sobre a história do BIE e sua vinculação com a Unesco. Assim, problematizam as recomendações aprovadas nas CIIPs no que se refere à alfabetização de pessoas adultas.

E, para finalizar o livro, no capítulo nove, Emerson Campos Gonçalves e Robson Loureiro apresentam análise crítico-interpretativa acerca do excesso de transmissão e de compartilhamento de informações que aumentam desde a invenção do jornalismo tradicional até o contexto social contemporâneo, possibilitando que as notícias passem a ser mero entretenimento e tendam,

por meio de uma lógica vinculada ao fetiche da mercadoria, tornar a informação uma componente da astúcia da indústria da cultura, que contribui para reproduzir a heteronomia por meio da semiformação, constituindo subjetividades com tendência autoritária e orientando os valores da cosmovisão política do movimento da extrema direita em nível internacional.

Desejamos que o leitor encontre nesta produção coletiva, que reúne reflexões conjuntas de professores e seus (ex-)orientandos da linha de pesquisa Educação e Linguagens, motivações para dar continuidade a outros estudos. Concluimos este livro pelas intrincadas tramas da educação e das linguagens com a certeza de que — por meio da reflexão, do diálogo e da atividade consciente e intencional — podemos compreender, questionar e, quiçá, transformar o mundo. Que nossas palavras continuem a ecoar, inspirando novas ideias e ações, e encontrem em nossos leitores caixas de ressonância crítica e criativa.

Vitória, julho de 2024.

Cleonara Maria Schwartz e Maria Amélia Dalvi

1. Línguas, tecnologias e suas interfaces com a produção e internacionalização do conhecimento

Kyria Rebeca Finardi¹

Reninni Taquini²

Roberta Gomes Leão³

DOI: 10.52695/978-65-5456-100-6.1

Introdução

Em 2018, organizamos o livro *A Pesquisa em Educação e Linguagens: perspectiva em diálogo*⁴ que tinha como principal objetivo fazer um registro histórico (por ocasião dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes) das produções na nossa linha de pesquisa, ao mesmo tempo em que abríamos espaço para

-
- 1 Professora do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) e do Programa de Pós Graduação da Ufes, PQ/CNPq.
 - 2 Possui mestrado em Educação, na linha Educação e Linguagens, pela Universidade Federal do Espírito Santo e graduação em Letras Inglês pela mesma universidade. Doutorado em Educação em andamento. Parte do grupo de pesquisa sobre Internacionalização e tecnologias coordenado pela Prof. Dra. Kyria Rebeca Finardi.
 - 3 Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Doutorado em adamento pelo mesmo programa e Graduada em Letras-Inglês pela mesma universidade.
 - 4 <https://www.disal.com.br/produto/5592836-Pesquisa-Em-Educacao-E-Linguagem-Pe>.

novos diálogos e pesquisas a partir desse registro. Convidamos, à época, os seguintes professores e professoras que faziam parte da linha de pesquisa em Educação e Linguagens: Circe Mary Silva da Silva, Ligia Arantes Sad, Vânia Maria Pereira dos Santos-Wagner, Kyria Rebeca Finardi, Maria Amélia Dalvi, César Pereira Cola, Janete Magalhães Carvalho, Gerda Margit Schutz-Foerste, Moema Martins Rebouça e Robson Loureiro, para produzir um texto que, de alguma forma, resumisse os seus esforços e pesquisas até aquele momento.

O capítulo produzido por Kyria Rebeca Finardi tinha como título *Línguas Adicionais na Formação e Internacionalização da Educação no Brasil Contemporâneo: o papel das Políticas Linguísticas, Metodologias e Tecnologias* e resumia um pouco dos seis anos de produções nessa linha junto ao grupo de pesquisa,⁵ liderado pela professora desde 2012 no PPGE, na linha de Educação e Linguagens, com foco no papel das línguas, tecnologias e internacionalização do ensino superior.

Desde essa publicação, muita coisa mudou, não apenas para o mundo, com a pandemia e as crises climáticas e humanitárias vividas desde então, mas também para o Brasil durante os dois últimos governos desde a pandemia. Como não poderia ser diferente, muita água também passou por baixo da ponte do PPGE, agora já um programa ‘maduro’ no alto de seus 45 anos e nota 6 na Capes, bem como na linha de pesquisa Educação e Linguagens, que, durante esse período, despediu-se de alguns professores que integraram a publicação anterior ao se aposentarem, ao mesmo tempo em que recebemos outros professores e, com eles, novas perspectivas e agendas de pesquisa. Dito isso, a ‘atualização’ das produções na linha é mais do que bem-vinda nesta obra que ora ofertamos.

As contribuições do nosso grupo de pesquisa tiveram considerável avanço com a chegada (por vezes forçada e ainda cheia de desafios e temores) de novas tecnologias e metodologias que mudaram nossa forma de ver e fazer a educação desde a pandemia. O advento da inteligência artificial, a partir dos avanços com as pesquisas sobre linguagem artificial, abriu novas perspectivas (nem sempre favoráveis à humanidade, na nossa opinião) para a pesquisa sobre a linguagem humana e não humana. E falando do fator humano, para

5 Grupo de Pesquisa EMITI registrado no DGP do CNPQ. <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelho-grupo/36995>.

nós, sempre o mais importante, a chegada de novos integrantes no nosso grupo de pesquisa com suas contribuições e também perguntas, inquietações.

Assim, o capítulo que oferecemos agora faz uma breve atualização das nossas produções desde então, focando nos dois principais temas (o papel das línguas e das tecnologias) na produção e internacionalização do conhecimento, por entendermos que essas duas linguagens (línguas/tecnologias, humana/artificial) continuam tendo um papel essencial na construção de conhecimento e ampliação do acesso e visibilidade dele. Eis porque, apesar de termos avançado em temas e pesquisas desde que entramos na linha de Pesquisa Educação e Linguagens, há uma década atrás, nosso foco continua sendo o mesmo, ou seja, o papel das línguas e tecnologias na construção e ampliação do acesso à informação e à produção do conhecimento por meio da educação.

Das línguas

Ao longo desses seis anos, o nosso grupo de pesquisa, que geralmente se reúne quinzenalmente, recebeu convidados para conversarmos sobre o papel das línguas na internacionalização, em encontros on-line síncronos e presenciais. Pesquisadores de universidades estrangeiras na Irlanda, Reino Unido, Sri Lanka, Espanha, Turquia, Suíça, Honduras e Israel participaram dos encontros e diálogos no nosso grupo de pesquisa e, para tanto, foram usadas várias línguas, com destaque para o inglês, o português e o espanhol, as mais usadas nos encontros do nosso grupo.

Essas parcerias resultaram no reconhecimento da Ufes internacionalmente e na possibilidade de pós-doutorado e doutoramento em cotutela com universidades no Reino Unido e na Espanha para alguns dos membros de nosso grupo. A possibilidade de usar diversas línguas, particularmente o inglês, no grupo de pesquisa, viabilizou essas interações e colaborações. A seguir, listamos alguns trabalhos que abordam o papel das línguas no processo de internacionalização.

Finardi, Guimarães e Mendes (2019) sugerem que as políticas de internacionalização e linguística sejam pensadas de forma crítica e praticadas solidariamente fortalecendo as Instituições de Ensino Superior (IES) como um bem público. O estudo usou uma abordagem de meta-análise para evidenciar o papel essencial das línguas no processo de internacionalização das IES.

Guimarães, Finardi e Casotti (2019) discutiram o processo de internacionalização do Ensino Superior sob a ótica das políticas linguísticas, analisando os

programas governamentais Ciências sem Fronteiras (CsF) e Idiomas sem Fronteiras (IsF), mostrando a hegemonia do inglês e a necessidade de pensarmos em políticas linguísticas mais abrangentes e multilíngues. Já no contexto pandêmico, Hildeblando Junior e Finardi (2020) discutiram abordagens como Tandem, E-tandem, Teletandem, Telecolaboração e COIL (*Collaborative Online International Learning*), para ampliar os contextos e línguas de interação no Ensino Superior.

Em relação ao processo de internacionalização, Guimarães *et al.* (2020) analisaram a missão institucional (declarada em sites institucionais) de 62 universidades brasileiras a fim de verificar a importância da internacionalização. Por meio do software NVivo, constataram que o termo “internacional” apareceu em apenas sete universidades (sendo a Ufes uma delas).

Fruto de sua tese, na qual uma matriz de autoavaliação do processo de internacionalização de IES foi pilotada na Ufes, Amorim e Finardi (2021) mostram os 86 indicadores distribuídos no tripé de Ensino (política linguística), Pesquisa (mobilidade acadêmica) e Extensão (internacionalização em casa), classificando universidades em três categorias: “internacionalizada”, “engajada” ou “emergente”.

Voltando ao papel das línguas no processo de internacionalização, Taquini e Finardi (2021) analisam a seção “Idiomas” no currículo Lattes de todos os professores dos programas de pós-graduação da Ufes e apontam que, apesar do número massivo de autodeclarações de proficiência em inglês, também foram observadas outras possibilidades multilíngues, visto que espanhol, francês, italiano e alemão também foram mencionados pelos professores.

Ao longo da pandemia, e apesar do temor das interações virtuais a princípio, podemos dizer que conseguimos estabelecer parcerias nacionais (com pesquisadores da Ueba, UFRGS, UFG, UFPB, IFSC, para citar apenas alguns) e internacionais (com pesquisadores da Universidade Distrital da Colômbia, Universidade de Gante na Bélgica, Universidade de Coventry na Inglaterra, Universidade de Berna na Suíça, Universidade de Gazi na Turquia, bem como em várias universidades espanholas, dentre elas a Universidade Pablo de Olavide em Sevilha, a Universidade de Valência e a Universidade Politécnica de Valência, por exemplo) que perduram até hoje. Nós recebemos alunos e pesquisadores e enviamos alguns membros do nosso grupo de pesquisa a essas universidades, sendo que essas parcerias e visitas técnicas

resultaram em diversas coproduções como cotutelas, coautoria de artigos e corregências em projetos de ensino.

Desse modo, assim como o inglês não substituiu o português, o virtual não substituiu o presencial, mas ambos (inglês e virtual) permitiram a ampliação de nossas perspectivas e diálogos. Por isso, na próxima seção, debruçamo-nos sobre o papel das tecnologias nessa ampliação e na (in)formação de professores e pesquisadores.

Das tecnologias

As tecnologias digitais têm um papel crucial na disseminação e ampliação do acesso à informação e educação, especialmente no contexto pandêmico e pós-pandêmico de ‘big data’, infobesidade e na era da (des)informação. Os esforços do nosso grupo de pesquisa têm se concentrado principalmente na pesquisa como forma de (in)formação de professores e pesquisadores para o uso crítico de tais recursos. A fim de situar historicamente nossas pesquisas, faremos um breve apanhado no que segue.

Leão, Taquini e Finardi (2019) problematizaram o papel da internet e do Youtube na socialização e popularização da ciência no Brasil em um momento histórico e político desafiador de questionamento da ciência, focando no potencial do YouTube na popularização da educação com base nas perspectivas de Foucault e Adorno. As teorias de Foucault (1979; 2003) sobre poder, conhecimento e discurso foram utilizadas para examinar como o conhecimento é produzido, controlado e disseminado através dos canais do YouTube, focando no conceito de “nexo poder-conhecimento” para explorar como certas formas de conhecimento são privilegiadas ou marginalizadas na plataforma e de que forma isso afeta os processos de socialização. Já a teoria crítica de Adorno (1995), especialmente suas ideias sobre a indústria cultural e os meios de comunicação de massa, foi empregada para compreender o papel do YouTube na educação popular. A crítica de Adorno ao potencial dos meios de comunicação de massa para manipulação e padronização da cultura contribuiu para a análise do estudo sobre como o conteúdo educacional no YouTube é produzido, consumido e suas implicações para o pensamento crítico e a educação.

Nesse estudo, as autoras exploraram como os canais da plataforma são usados para transmitir conteúdo educacional e o papel do YouTube na socialização e engajamento da sociedade com conteúdos educacionais. A análise

desse trabalho também focou nos tipos de conteúdo educacional disponíveis no YouTube e a prevalência de canais relacionados a áreas específicas do conhecimento, observando um maior número de canais e visualizações sobre ciências exatas. Além disso, foi observado que a quantidade de canais de iniciativa privada era significativamente maior do que a de canais associados a centro de pesquisas ou órgãos de fomento à educação.

Compreender como o conhecimento é disseminado pelo YouTube pode auxiliar professores a desenvolver habilidades de pensamento crítico entre alunos e consumidores de conteúdos digitais. Também é necessário que as universidades e seus pesquisadores busquem ocupar esse espaço virtual e de grande alcance social como uma forma de aproximar a ciência da sociedade, minimizando a propagação de desinformação. Educadores e formuladores de políticas podem explorar formas de utilizar ferramentas digitais para melhorar as experiências de ensino e aprendizagem, alcançar públicos diversificados e promover habilidades de alfabetização e letramento digital.

Em outro estudo, focando no uso de jogos para o ensino e aprendizado de LA, Finardi, Vieira e Leão (2019) elaboraram uma matriz de avaliação de jogos digitais para o ensino-aprendizagem-uso de LA a fim de auxiliar professores, aprendizes e usuários de LA na seleção de jogos adequados, desde o ponto de vista do potencial educacional levando em consideração aspectos pedagógicos, tecnológicos e de usabilidade dos jogos. Os critérios compilados por Finardi, Vieira e Leão (2019) incluem a natureza do jogo, ou seja, se é voltado para a educação ou entretenimento; o gênero do jogo, pois alguns são mais favoráveis ao ensino-aprendizagem de LA do que outros; a distribuição, pois alguns jogos são gratuitos, parcialmente gratuitos ou pagos, o que pode limitar seu uso; a disponibilidade do jogo em diferentes dispositivos (PC, smartphones, consoles); se o jogo requer conexão online ou pode ser utilizado off-line; o nível de interação proporcionado pelo jogo; a qualidade do feedback fornecido; a capacidade do jogo de se adaptar ao nível de proficiência do jogador; elementos que incentivam a participação e engajamento do jogador; e a possibilidade de avaliação do desempenho do jogador durante o jogo.

Os parâmetros da matriz refletem pressupostos essenciais relacionados à aquisição e uso de uma LA, proporcionando uma base teórico-metodológica para a escolha informada dos aplicativos, mesmo antes de sua utilização e avaliação. A matriz destaca a oportunidade de ensinar, praticar ou aprimorar competências linguísticas fora do ambiente formal de sala de

aula, ampliando as possibilidades de contato com a língua-alvo através de dispositivos tecnológicos.

A seleção de jogos digitais adequados com base nos parâmetros da matriz pode potencializar a experiência de aprendizagem dos alunos e usuários, promovendo maior engajamento, interatividade, feedback eficaz e adaptação ao nível de proficiência de cada jogador. A utilização de jogos digitais selecionados criteriosamente pode ampliar as oportunidades de contato com a língua-alvo fora do ambiente formal de sala de aula, favorecendo a prática e o aprimoramento das competências linguísticas dos alunos.

Nos anos de 2020 e 2021, além da instabilidade política, o Brasil, assim como outros países do mundo, enfrentou uma grande crise na saúde, economia e educação, por conta do isolamento social necessário em virtude da pandemia. A pandemia também impactou muitas pesquisas e problemas já identificados em Leão, Taquini e Finardi (2019), com as *fake news* em relação à vacinação e descredibilização da ciência por parte da massa popular. Em tempos de explosão de ofertas da indústria de tecnologia educacional, Leão e Finardi (2021) fizeram uma análise de conteúdo sobre o papel das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de LA no Brasil durante o período de isolamento social obrigatório da pandemia, forçando todos a migrar para o Ensino Remoto Emergencial (ERE), em que as tecnologias digitais eram amplamente usadas por professores e alunos. Essa pesquisa usou o conceito de semiformação da Teoria Crítica para examinar a visão/o uso das tecnologias no ensino-aprendizagem de LA em um corpus de 22 trabalhos. A metodologia consistiu em identificar, localizar, compilar e arquivar informações de teses e dissertações presentes na base de dados acadêmica brasileira, com foco naquelas defendidas entre 2015 e 2019. As autoras utilizaram um design de métodos mistos para a coleta e análise de dados quantitativos e qualitativos, concentrando-se no uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de LA.

Dentre os principais desafios discutidos no trabalho de Leão e Finardi (2021), foi apontado que poucos estudos incentivaram um diálogo reflexivo com os participantes para promover o pensamento crítico sobre o uso de tecnologias no ensino-aprendizagem de LA. Alguns trabalhos indicaram que os participantes não estavam totalmente cientes das vantagens que as tecnologias digitais proporcionam à educação, ressaltando a importância de investimentos em equipamentos e na formação docente. Outros estudos evidenciaram dificuldades na integração das tecnologias na educação, destacando a

necessidade de mais pesquisas e de vozes críticas que apoiem a formação de professores para lidar com os desafios atuais. Os participantes reconheceram os benefícios das tecnologias digitais nas escolas, mas também apontaram obstáculos estruturais relacionados à implementação, como o acesso limitado a recursos e a necessidade de formação contínua de professores.

Esses desafios destacam a necessidade de tratar questões relacionadas à conscientização, capacitação e apoio estrutural para melhorar o uso crítico das tecnologias no ensino-aprendizagem de LA no Brasil. Também é importante voltarmos ao que foi apontado no estudo de Finardi, Vieira e Leão (2019), no sentido de que as tecnologias digitais precisam ser vistas de outro modo, além de veículo de entretenimento, consumo ou como objetos de qualidade inferior em conteúdo quando comparados aos livros e meios tradicionais de aprendizagem.

O estudo de Leão e Finardi (2021) recomenda investir no processo de formação humana por meio do uso crítico das tecnologias no ensino-aprendizagem de LA, promovendo um diálogo que incentive a interação entre pesquisadores e professores para estimular o uso crítico das tecnologias digitais nesse contexto. Além disso, as autoras destacam a importância de investir na formação inicial e continuada de professores para que possam integrar efetivamente as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Também é enfatizada a necessidade de investimentos em programas de acessibilidade, produção de materiais didáticos digitais e qualificação de professores para melhor gerenciar a abundância de informações e recursos on-line.

O estudo mais recente de Leão e Finardi (no prelo) buscou refletir sobre o uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de LA na e para além da sala de aula, por meio de um checklist para uso desses recursos. As autoras pontuam que, durante o período de ERE, tanto professores quanto alunos passaram por uma variedade de experiências de ensino e aprendizagem em ambientes virtuais, aproveitando plataformas de videoconferência, ferramentas colaborativas on-line e recursos educacionais digitais. Apesar dos desafios na integração de tecnologias em práticas de ensino e aprendizagem de LA vivenciados durante a pandemia, o estudo aponta que o período de ERE deixou um legado de experiências que ressaltaram a importância das tecnologias digitais no contexto educacional, tanto para a continuidade do ensino quanto para a inovação pedagógica. A utilização dessas ferramentas possibilitou a exploração de abordagens híbridas de ensino e a criação de ambientes virtuais

de aprendizagem, contribuindo para a diversificação das práticas educativas e para a reflexão sobre o papel das tecnologias no ensino de línguas.

Utilizando o conceito de filtro afetivo proposto por Krashen (1981), as autoras entendem que parte das dificuldades enfrentadas em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de LA está relacionado a gama de emoções negativas que surgem durante esse processo. O filtro afetivo se refere ao estado emocional do aprendiz e como as emoções podem influenciar o processo de aprendizagem de uma língua. Altos níveis de motivação e baixa ansiedade favorecem a aquisição de LA, enquanto emoções negativas, como medo, ansiedade e angústia, podem elevar o filtro afetivo e dificultar o engajamento do aprendiz no aprendizado da língua (Krashen, 1981).

Leão e Finardi (no prelo) entendem que, durante o ERE e a transição para o ensino on-line, tanto alunos quanto professores foram emocionalmente impactados pelo distanciamento social e pelas mudanças nas formas de interação. Emoções variadas, como segurança, insegurança, confiança, medo, ansiedade e tristeza, influenciaram a dinâmica das aulas e a disposição dos participantes em se envolver ativamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Isso também foi evidenciado em outros trabalhos no grupo (Có; Amorim; Finardi, 2020; Tyler; Finardi, 2021; Tumolo; Finardi, 2021; Sevilla-Pavón; Finardi, 2021; Amorim; Có; Finardi, 2021; Sevilla-Pavón; Finardi, 2022; Guimarães; Hildeblando Junior; Finardi, 2022; Waterman; Figueiredo; Finardi, 2022; Finardi; D'Ely; 2023; Figueiredo; Fortes; Finardi, 2023; Simoneli; Finardi, 2024).

De forma geral, esses estudos mostram que, se usadas de forma crítica e informada, as tecnologias educacionais têm o potencial de transformar o modo como os idiomas são ensinados e aprendidos, proporcionando novas oportunidades de prática, interação e personalização do ensino.

Recentemente, deparamo-nos com o impacto do avanço tecnológico na forma de Inteligência Artificial (IA) que permeiam a educação, as pesquisas e também o uso de línguas. A professora Kyria Finardi, pioneira na oferta de intercâmbios virtuais na Ufes,⁶ ofertou recentemente um intercâmbio virtual sobre o uso de IA na Educação e, no nosso grupo de pesquisa, já temos um

6 <https://ufes.br/conteudo/ufes-promove-intercambios-virtuais-dirigidos-estudantes-de-graduacao-e-pos-graduacao>.

doutorando analisando o potencial da IA para potencializar a educação, pesquisa e internacionalização do Ensino Superior.

Caminhos que se abrem no presente-futuro...

De tudo o que foi exposto até aqui, vemos que, apesar do avanço das pesquisas no nosso grupo, em especial em relação ao papel das línguas e tecnologias na ampliação do acesso à informação e internacionalização do conhecimento, há ainda muito a ser feito. Em particular, quando pensamos no impacto e potencial da IA nas mediações que permeiam o uso de línguas e tecnologias (inclusive na educação), vemos com certo assombro e, ao mesmo tempo, urgência a pesquisa para guiar a IA por meio da inteligência humana.

Essa necessidade de liderança (humana) torna-se ainda mais evidente quando consideramos a complexidade e a diversidade dos contextos educacionais globais. A inteligência artificial, por mais avançada que seja, precisa ser moldada e calibrada (pela inteligência humana) para respeitar e promover as nuances culturais e linguísticas que são intrínsecas a cada comunidade de aprendizagem.

Nesse sentido, nossos esforços não são apenas de desenvolver pesquisas, tecnologias e métodos inovadores, mas principalmente desenvolver a inteligência/agência humana, assegurando que esses avanços sejam acessíveis e benéficos para todos. Isso implica um compromisso contínuo com a inclusão, a equidade e a ética em nossas práticas pedagógicas, de pesquisa e de (form)ação humana mediadas por tecnologias.

Referências

ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Emancipação e educação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Uma matriz de (auto)avaliação da internacionalização do ensino superior no Brasil. **Estudos Em Avaliação Educacional**, v. 31, n. 78, p. 699–722, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v31i78.7381>. Acesso em: 24 set. 2024.

AMORIM, Gabriel Brito; CÓ, Elisa Prado; FINARDI, Kyria Rebeca. Percepções de alunos sobre os impactos da pandemia na educação: foco no aprendizado de inglês. **Revista Práxis**, v. 3, p. 4-31, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1a-PHWC1hP0HHG5UGljwnWgLeVELLMU8dJ/view>. Acesso em: 18 ago. 2024.

CÓ, Elisa Prado; AMORIM, Gabriel Brito; FINARDI, Kyria Rebeca. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Revista docência e cibercultura**, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1srwFBpvIZ_JsWuMo9M6FA6yxbviGaPaU/view. Acesso em: 18 ago. 2024.

DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz; FORTES, Livia; FINARDI, Kyria Rebeca. Emoções de formadores/as de professores/as no estágio supervisionado: Uma reflexão colaborativa e decolonial. **Gláuks-Revista de Letras e Artes**, v. 23, n. 3, p. 01-30, 2023. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/issue/view/36?fbclid=IwAR3z-a1GqIcBjGPQRt1BUhNQCY2TYg2HPA4ZahB-cyfmloqrLf9lgMjsV3Q>. Acesso em: 24 ago. 2024.

FINARDI, Kyria; D'ELY, Raquel Carolina Ferraz. Estágio supervisionado entre os caminhos traçados e os percorridos durante a pandemia. **Educação Online**, v. 18, n. 44, p. e23184401-e23184401, 2023. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/issue/view/38>. Acesso em: 24 set. 2024.

FINARDI, Kyria Rebeca. **Research in Education and Languages: perspectives in dialogue**. 1. ed. Campinas: Pontes, 2018. v. 1. 284 p.

FINARDI, Kyria Rebeca, GUIMARÃES, Felipe Furtado; MENDES, Ana Rachel. Pensando la internacionalización (crítica) de la enseñanza superior brasileña. **Revista Internacional de Educação Superior**, v. 6, p. 1–23, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ydsUBSkwaph3XQHP7vnUxx2DL04TLhc4/view>. Acesso em: 24 set. 2024.

FINARDI, Kyria; VIEIRA, Gicle; LEÃO, Roberta Gomes. Uma Proposta de Matriz Avaliação de Jogos Digitais para o Ensino-aprendizagem-uso de Língua Adicional. **Linguagem & Ensino**, Pelotas-RS, v. 22, n. 4, p. 1174-1198, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnbpcajpglclefndmkaj/https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2019/12/16288-60133-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 18. ed. São Paulo: Edições Graal, 2003.

KRASHEN, Stephen. David. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. English Language Teaching series. London: Prentice-Hall International (UK) Ltd. 1981.

GUIMARÃES, Felipe Furtado; JÚNIOR, Carlos Alberto Hildebando; FINARDI, Kyria Rebeca. Formação de professores de línguas mediada por tecnologias digitais. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 25, n. especial, p. 179-204, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpel.edu.br/index.php/linguagem/login>. Acesso em: 18 ago. 2024.

GUIMARÃES, Felipe; FINARDI, Kyria Rebeca; CASOTTI, Janaína. Internationalization and Language Policies in Brazil: What is the Relationship?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, p. 295-327, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201913553>. Acesso em: 24 set. 2024.

GUIMARÃES, Felipe; FINARDI, Kyria Rebeca; KADRI, Michele Sales El; TAQUINI, Reninni. The mission statements of the federal universities and the projection of internationalization in Brazil. **SYSTEM**, v. 94, p. 1-13, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102331>. Acesso em: 24 set. 2024.

HILDEBLANDO JUNIOR, Carlos Alberto; FINARDI, Kyria. Telecolaboração e internacionalização do ensino superior: reflexões a partir da pandemia Covid-19. **Revista intercâmbio**, v. 45, p. 254-278, 2020. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1DE8BhA_5gxDEq9x8FIwIrWsw0tc1IeDb/view. Acesso em: 18 ago. 2024.

LEÃO, Roberta; FINARDI, Kyria Rebeca. Digital Technologies in L2 teaching-learning in Brazil: A Critical Content Analysis. **Education and Linguistics Research**, v. 7, p. 14-34, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1nzKwDkzBEXOR-zoH6RO-03CqZR19HpUwk/view>. Acesso em: 18 ago. 2024.

LEÃO, Roberta Gomes FINARDI, Kyria. **Tecnologias Digitais no Uso-Ensino-Aprendizagem de Línguas na e para Além da Sala de Aula**: A Proposta de um Checklist para uso de TDICs. ML, Campinas-SP, 2024.

LEÃO, Roberta Gomes; TAQUINI, Reninni; FINARDI, Kyria Rebeca. The Role of Internet/ Youtube in the Socialization/ Popularization of Science in Brazil. **Education and Linguistics Research**, v. 5, n. 2, p. 159-174, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://blog.ufes.br/kyriafinardi/files/2020/05/15935-57156-1-PB-1.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SEVILLA-PAVÓN, Ana; FINARDI, Kyria Rebeca. Distance learning for social distancing through LMOOCs: from local to massive and back. **Studies in English Language Teaching**, v. 10, n. 1, p. 48-61, 2022. Disponível em: <http://www.scholink.org/ojs/index.php/selt/issue/view/574>. Acesso em: 18 ago. 2024.

SEVILLA-PAVÓN, Ana; FINARDI, Kyria Rebeca. Virtual reality and languages learning through YES3D: A needs analysis on entrepreneurship and linguistic services. *In: Desafios de la investigación y la innovación educativa ante la sociedad inclusiva*. Dykinson, p. 1028-1045, 2021.

SIMONELI, Barbara Cortat; FINARDI, Kyria Rebeca. Metodologias e tecnologias de ensino de línguas estrangeiras e de formação de professores entrelaçadas em intercâmbios virtuais. **Revista EntreLinguas**, p. e024013-e024013, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/18078>. Acesso em: 24 set. 2024.

TAQUINI, Reninni; FINARDI, Kyria Rebeca. English as a Medium of Instruction in Brazil: Evidence from UFES. **Studies in English Language Teaching**, v. 9, n. 1, p. 34-56, 2021. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/English-as-a-Medium-of-Instruction-in-Brazil%3A-from-Taquini-Finardi/326b39edb9bcc1482a-5c5aed9f4783a50bf3ab0f>. Acesso em: 24 set. 2024.

TUMOLO, Celso Henrique Soufen; FINARDI, Kyria Rebeca. Digital resources in English as L2: designs and affordances. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 11-16, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/issue/view/3290>. Acesso em:

TYLER, Jhamille Roberts; FINARDI, Kyria Rebeca. Aprendendo no ciberespaço: o caso dos MOOC. **Interfaces da Educação**, v. 12, n. 35, p. 118-137, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1GYExAK2m8IiikkOQoxQ1r-2uEnqfQ1X3/view>. Acesso em: 18 ago. 2024.

WATERMAN, Jill; DE FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz; FINARDI, Kyria Rebeca. Emotions of L2 Learners in Different Contexts and Modes. **Studies in English Language Teaching**, v. 11, n. 2, p. 91-113. Disponível em: <https://doi.org/10.22158/selt.v11n2p91>. Acesso em: 24 set. 2024.

2. Discurso, poder e legitimação: análise do racismo em políticas educacionais sobre Arte

Débora Cristina de Araujo¹

Jakslaine Silva da Penha²

DOI: 10.52695/978-65-5456-100-6.2

Introdução

Este texto revisita duas pesquisas realizadas na educação e que tiveram como eixo a análise de políticas educacionais direcionadas para as artes: a dissertação de mestrado intitulada *No ateliê da memória: uma análise sobre o currículo de Artes de Cariacica-ES fundamentada na educação das relações étnico-raciais* (Penha, 2023), defendida no PPGE-Ufes, e a tese *Literatura infantojuvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)* (Araujo, 2015), defendida no PPGE-UFPR. O objetivo da aproximação de ambas as pesquisas é destacar contribuições dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais para a interpretação de políticas educacionais sobre as linguagens visuais e literárias. Tal aproximação é possível não somente pelo fato de serem pesquisas de orientanda e orientadora, mas também por reunirem um interesse em comum:

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora de Educação das Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Espírito Santo (DTEPE/CE/Ufes). Professora permanente do PPGE e PPGPE, ambos do Centro de Educação da Ufes.

2 Mestra em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora substituta do Departamento de Artes Visuais do Centro de Artes (Car/Ufes).

compreender como políticas educacionais (sendo uma local e outra nacional) de fomento da arte abordam questões concernentes às relações raciais.³

Para tanto, cabe, primeiramente, recuperarmos os objetivos principais de cada estudo. O primeiro aqui elencado teve como objetivo investigar como conteúdos relacionados à Educação das Relações Étnico-Raciais, “em especial o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, se fazem presentes no currículo da disciplina de Arte que compõem as ‘Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)’” (Penha, 2023, p. 22). A segunda pesquisa objetivou interpretar no (hoje extinto) Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) como as relações internas das instituições responsáveis pela gestão e execução do Programa podiam “estar influenciando a composição dos seus acervos, no que se refere à diversidade étnico-racial e à qualidade literária” (Araujo, 2015, s/p).

Nesse sentido, ambos os estudos assumiram uma perspectiva analítica e crítica dos discursos políticos presentes nos documentos e na entrevista realizada. Dois autores foram centrais nesse movimento: John B. Thompson (1995) e Teun A. van Dijk (2008a; 2008b). O primeiro ofereceu uma rica contribuição ao propor uma metodologia interpretativa das formas simbólicas — neste texto entendido como as artes, em suas múltiplas manifestações — a partir da compreensão de que o poder age no interior delas perpetuando sua ideologia, ou seja, a ideologia (encarada pelo autor com um sentido sempre negativo) estaria a serviço do poder (Thompson, 1995). E van Dijk (2008) foi determinante na interpretação dos discursos produzidos em documentos e entrevistas tomando o eixo raça. O autor ressalta a importância de considerarmos a influência das elites nesse contexto, já que elites “políticas, burocráticas, corporativas, jornalísticas, educacionais e acadêmicas controlam as mais cruciais dimensões e decisões da vida cotidiana de imigrantes e minorias: entrada, residência, trabalho, [...] conhecimento, informação e cultura” (van Dijk, 2008a, p. 133).

Considerando o objetivo aqui proposto (conforme já apresentado: destacar contribuições dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais para a interpretação de políticas educacionais sobre as linguagens visuais e literárias), neste texto, serão selecionados dados amostrais das pesquisas originais. Do

3 Neste capítulo, as “relações raciais” ou “relações étnico-raciais” serão interpretadas a partir de dois grupos sociais: população negra e população branca. Portanto, qualquer derivação do tema (como “diversidade étnico-racial”, por exemplo) também se referirá a ambos os grupos.

estudo de Penha (2023), serão apresentadas partes da análise das Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Do estudo de Araujo (2015), serão extraídos trechos da entrevista realizada com a representante responsável pela escolha dos livros do PNBE.

Para tanto, o capítulo está organizado da seguinte forma: a primeira parte recupera alguns conceitos caros a cada um dos autores. Em seguida, as duas políticas — as Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e o PNBE — serão brevemente contextualizadas para, na sequência, a Análise Crítica do Discurso (van Dijk, 2008a; 2008b), aliada às estratégias de interpretação da ideologia (Thompson, 1995) e aos estudos críticos sobre relações raciais, contribuirão na análise das referidas políticas.

O conceito de ideologia, a Análise Crítica do Discurso e os estudos críticos sobre relações étnico-raciais

Em sua investigação, Thompson (1995) apresentou como o termo ideologia foi originalmente pensado e algumas concepções desenvolvidas entre o decorrer dos séculos XVIII ao XX, discutindo também sobre os limites dessas múltiplas compreensões acerca do conceito. O autor informa que, originalmente, o termo ideologia foi usado por Destutt de Tracy, em 1796, que se referiu a ele como uma ciência das ideias. Para esse intelectual burguês do século XVIII, a ideologia deveria ser entendida como uma construção científica que combinava ideias. Para Tracy, essa ciência “seria, também, a base da gramática, da lógica, da educação, da moralidade e, finalmente, ‘a maior de todas as artes, a arte de regular a sociedade de tal modo que o ser humano encontraria ali [...] o menor desprazer de sua existência’” (Thompson, 1995, p. 45). Depois de Destutt de Tracy, o termo passou por apropriações e/ou reconsiderações históricas de alguns teóricos a partir dos quais destacamos as considerações de Thompson sobre Napoleão Bonaparte, Karl Marx e Karl Mannheim.

Em 1799, Napoleão Bonaparte utilizou a conceituação de Destutt de Tracy com o objetivo de criar uma Constituição. Contudo, o próprio Napoleão, que mantinha uma posição governamental autocrática e desconfiava das ligações de Tracy com o republicanismo, terminou por ridicularizar o termo, taxando-o como “uma doutrina especulativa abstrata, que estava divorciada das realidades do poder político” (Thompson, 1995, p. 46).

Já em Karl Marx, Thompson (1995) observou três concepções de ideologia sendo conceituadas ao longo de sua obra, sendo elas: a concepção polêmica, epifenomênica e latente. A concepção polêmica foi desenvolvida em *A ideologia alemã*, no qual a ideologia é “usada como um termo que conota algo errôneo” (Thompson, 1995, p. 50). Na concepção epifenomênica, o autor identificou que a ideologia começou a assumir um papel mais amplo em Marx, sendo entendida como “um sistema de ideias que expressa os interesses da classe dominante, mas que representa relações de classe de uma forma ilusória” (Thompson, 1995, p. 50). Por fim, na concepção latente, “a ideologia é um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação das pessoas”, de modo que os fenômenos sociais sejam “[...] construções simbólicas que têm certo grau de autonomia e eficácia” (Thompson, 1995, p. 58).

Após Marx, Thompson (1995, p. 65-69) identificou, na obra de Karl Mannheim, “a primeira tentativa sistemática de elaborar, fora da tradição do marxismo, uma concepção própria” entendendo que “ideologia são ideias discordantes da realidade e não concretizáveis na prática”. E, nesse sentido, a diferença é que, enquanto Destutt de Tracy se aproximou de concepções neutras, Napoleão, Marx e Mannheim seguiram numa vertente crítica. Concepção neutra foi definida como sendo tentativas de “caracterizar fenômenos como ideologia, ou ideológicos, sem implicar que esses fenômenos sejam, necessariamente, enganadores e ilusórios, ou ligados com os interesses de algum grupo em particular” (Thompson, 1995, p. 72). Trata-se de uma concepção em que a ideologia pode estar presente em qualquer contexto, independentemente se há ou não interesses políticos.

Por outro lado, a concepção crítica identificada por Thompson (1995, p. 73) difere da neutra por possuir “um sentido negativo, crítico ou pejorativo”. Nela, a ideologia é caracterizada como fenômeno ilusório, demonstrando possuir um sentido negativo. Essa diferenciação (dada por características pejorativas, parciais etc.) pode ser entendida como critérios de negatividade que estão relacionadas às concepções críticas de ideologia de Napoleão, Marx e Mannheim. Em síntese, os critérios de negatividade são abstratos, errôneos, expressam interesses dominantes e sustentam relações de dominação.

Após refazer o percurso dessas concepções de ideologia, Thompson (1995, p. 72) propôs uma reformulação do termo, mantendo, contudo, o seu sentido negativo, pois entende que a “conotação negativa que foi trazida pelo [próprio]

conceito através da maior parte de sua história” é o que mais representa ideologia. Por isso mesmo, ele afirma que a reformulação do termo é uma “contribuição a essa história [...] e não uma tentativa de encerrá-la”.

Além dessas ponderações, a proposta tem o sentido de “evitar a tendência, prevalente na literatura, de pensar a ideologia como uma característica ou atributo de certas formas simbólicas ou sistemas como tais (conservadorismo, comunismo, sistemas simbólicos, etc.) [...]” (Thompson, 1995, p. 17). Ou seja, para o autor, trata-se de sair da compreensão rasa de que a ideologia pudesse funcionar como um acessório das formas simbólicas, entendidas como “expressões linguísticas, gestos, ações, obras de artes, etc.” (Thompson, 1995, p. 9). Em suma, são produções midiáticas (textuais, plásticas e sonoras) que participam da vida cotidiana das pessoas. Por isso, neste texto, tanto os documentos legais, as produções artísticas e os discursos sobre elas produzidos são considerados como formas simbólicas. O autor salienta ainda que o estudo “das formas simbólicas nos pede que as analisemos em relação aos contextos sócio-históricos específicos nos quais elas são empregadas e persistem” (Thompson, 1995, p. 18).

Como para Thompson (1995, p. 80) a análise da ideologia se compromete a investigar “de que maneira pode o sentido [a forma simbólica] servir para estabelecer e sustentar relações de dominação”, ele desenvolveu um quadro analítico⁴ próprio chamado de “Modos de operação da ideologia”. São, ao todo, cinco modos gerais seguidos de uma série de derivações, chamadas de “estratégias típicas de construção simbólica”.

4 Para melhor compreensão do quadro, é importante nos atentarmos a três ressalvas que o autor fez: 1) os cinco modos não são, necessariamente, as únicas maneiras de como a ideologia opera ou que operem de forma independente; 2) as estratégias que decorrem dos cinco modos não estão ligadas necessária e unicamente a um dos modos: “Ao mencionar várias estratégias, meu objetivo é exemplificar, e não apresentar uma categorização exaustiva e exclusiva” (Thompson, 1995, p. 82); 3) nenhuma das estratégias são intrinsecamente ideológicas e isso “depende de como a forma simbólica construída através dessa estratégia é usada ou entendida em circunstâncias particulares” (Thompson, 1995, p. 82), ou seja, depende do fato de ela estar servindo “nessas circunstâncias, para manter ou subverter, para estabelecer ou minar, relações de dominação” (Thompson, 1995, p. 82).

Quadro 1 - Modos de operação da ideologia

Modos gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação	Racionalização Universalização Narrativização
Dissimulação	Deslocamento Eufemização <i>Tropo</i> (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	Padronização Simbolização da unidade
Fragmentação	Diferenciação Expurgo do outro
Reificação	Naturalização Eternalização Nominalização/passivização

Fonte: Adaptado de Thompson (1995, p. 81).

À medida que forem sendo requeridos, alguns modos e estratégias serão conceituados na seção dedicada à análise.⁵ Sigamos para a contextualização conceitual da Análise Crítica do Discurso (van Dijk, 2008a).

Um aspecto importante destacado pelo autor e que nos é caro também é o fato de que a “análise do discurso em si não é um método; antes, constitui um domínio de práticas acadêmicas, uma transdisciplina distribuída por todas as ciências humanas e sociais” (van Dijk, 2008a, p. 11). Por isso, não existe uma única maneira de fazê-la e tudo depende “dos objetivos da investigação, da natureza dos dados estudados, dos interesses e das qualificações do pesquisador, bem como de outros parâmetros de pesquisa” (van Dijk, 2008a, p. 11).

⁵ Os demais modos e estratégias podem ser conhecidos de forma pormenorizada em Thompson (1995) ou em estudos derivados dele, como em Silva, Araujo e Oliveira (2012).

Contudo, sendo sob uma ou outra perspectiva, o que se mantém como cerne é o fato de que o “discurso não é analisado como um objeto ‘verbal’ autônomo, mas também como uma interação situada, [...] como um tipo de comunicação numa situação social, cultural, histórica e ou política” (van Dijk, 2008a, p. 12).

Nesse sentido, o autor se concentra na interpretação de questões ou problemas sociais relacionados à desigualdade, à dominação e ao papel do discurso no que ele chama de “abuso de poder social por outro grupo social” (van Dijk, 2008a, p. 15). Assim, delineia-se que a Análise Crítica do Discurso⁶ por ele proposta não se faz neutra; ao contrário, compromete-se com um engajamento em favor dos grupos dominados na sociedade. Tomando o racismo como um dos abusos de poder, o autor propõe alguns “princípios organizadores globais do racismo” (van Dijk, 2008b, p. 18-19) que se manifestam por meio do discurso:

- enfatizam os aspectos positivos do Nós, do grupo de dentro;
- enfatizam os aspectos negativos do Eles, do grupo de fora; [...]
- a repetição de pontos negativos nas histórias cotidianas;
- a expressão de estereótipos na descrição dos membros do grupo étnico;
- a escolha de pronomes demonstrativos distanciadores (‘aquelas pessoas’);
- metáforas negativas [...];
- ênfases hiperbólicas nas propriedades negativas Deles [...];
- eufemismo para o Nosso racismo: ‘descontentamento popular’;
- falácias argumentativas na demonstração das propriedades ruins Deles.

Ainda que nem sempre essas estratégias estejam tão evidenciadas nas formas simbólicas, a partir do suporte dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais, será possível compreender como o racismo opera — na maioria das vezes não mais explícito — nas políticas aqui analisadas. Antes, contudo,

6 Na obra em questão (van Dijk, 2008a), o autor defende a preferência pela expressão “Estudos Críticos do Discurso (ECD)” ao invés de “Análise Crítica do Discurso (ACD)”. Mas, para nós, considerando a popularização do segundo termo na academia brasileira, manteremos a ACD.

alguns destaques ao campo das relações étnico-raciais, em especial o conceito de raça, racismo e branquitude.

Oriundo das Ciências Sociais, o conceito de “raça” aqui trabalhado relaciona-se ao que defende Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (1999, p. 20) sobre a necessidade de se “demonstrar o caráter específico de um subconjunto de práticas e crenças discriminatórias”, sobretudo porque “para aqueles que sofrem ou sofreram os efeitos do racismo, não há outra alternativa senão reconstruir, de modo crítico, as noções dessa mesma ideologia” (Guimarães, 1999, p. 20). Tal perspectiva confronta-se com outra defendida também nas Ciências Sociais e que argumenta que, já que biologicamente não há variadas raças, a manutenção da expressão “raça” para se referir a grupos humanos “não poderia ter outra serventia senão perpetuar e reificar as justificativas naturalistas para as desigualdades [...]” (Guimarães, 1999, p. 20).

Mas, concordando com o autor e com Nilma Lino Gomes (2005, p. 45), a utilização do termo raça “ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade”, e representa a única maneira “capaz de evitar o paradoxo de empregar-se de modo crítico (ou científico) uma noção cuja principal razão de ser é justificar uma ordem acrítica (ideológica)” (Guimarães, 1999, p. 20). Kabengele Munanga (2006, p. 52) acrescenta que, mesmo que saibamos que o conteúdo de raça é social e político, e se “para o biólogo molecular ou o geneticista humano a raça não existe, ela existe na cabeça dos racistas e de suas vítimas”.

Por operar o sentido de raça, opera-se o racismo, entendido, a partir de Munanga (2004, p. 24), como “uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural”. Guimarães se une a tal perspectiva defendendo que essa postura independe de uma elaboração intelectual complexa, mas sim pode ser formada de “um simples sistema difuso de predisposições, de crenças e de expectativas de ação que não estão formalizadas ou expressas logicamente” (Guimarães, 2004, p. 17).

Há, portanto, correlação entre essa concepção de racismo (manifestando-se em atitudes, mesmo sem necessariamente uma formulação complexa, mas não deixando de desenvolver consequências negativas para um grupo/ indivíduo e positivas para outro) e os discursos, que, muitas vezes, mesmo

quando se apresentam como pouco reveladores (já que seriam “apenas palavras” ou silêncios), não são menos nocivos do que as manifestações explícitas de relações de dominação.

Por fim, outro conceito aqui caro é a branquitude, definida por Maria Aparecida Silva Bento (2002, p. 25) como “traços da identidade racial do branco brasileiro a partir das ideias sobre branqueamento”. Como destaca a autora, o processo de branqueamento no Brasil assumiu algumas estratégias e uma delas relaciona-se ao pacto narcísico, que tem como características recorrentes o tom de neutralidade e não envolvimento com o tema racial:

Na descrição desse processo o branco pouco aparece, exceto como modelo universal de humanidade, alvo da inveja e do desejo dos outros grupos raciais não-brancos e, portanto, encarados como não tão humanos. Na verdade, quando se estuda o branqueamento constata-se que foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro (Bento, 2002, p. 25).

Tais conceitos serão balizadores da análise e, embora nem sempre retomados em seus sentidos, são os subsidiais para a interpretação do racismo nas duas políticas educacionais aqui elencadas.

Como as políticas sobre arte tratam as questões étnico-raciais: um olhar sobre as Diretrizes de Cariacica e o PNBE

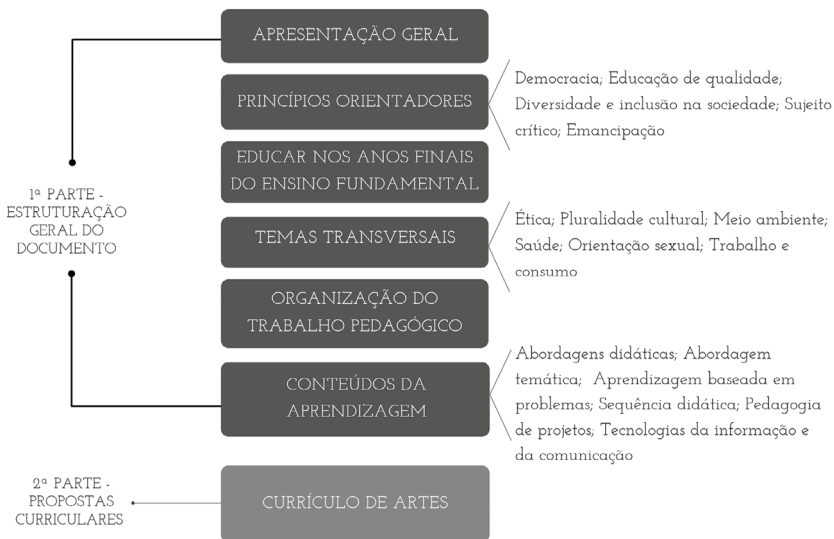
a. Contextualização

O sistema de ensino do município de Cariacica-ES, localizado na região metropolitana de Vitória, conta com instrumentos legais, como o Plano Municipal de Educação e as Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica – Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), que buscam garantir a execução e manutenção do ensino, sobretudo da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Neste capítulo, abordamos as Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica – Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), doravante chamadas de Diretrizes de Cariacica, que é uma política municipal elaborada entre as gestões do prefeito Helder Salomão, do Partido dos Trabalhadores (PT), e publicada no mandato do prefeito Júnior (Juninho) Geraldo Luzia, do Partido Popular Socialista (PPS),

transcorridos entre 2005 e 2012. O documento está organizado em: apresentação dos tópicos centrais da política e apresentação dos componentes curriculares. A figura a seguir demonstra a estrutura do documento.

Figura 1 - Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica - Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)



Fonte: Penha (2023).

Esse documento, que menciona ter como base uma educação cidadã, compreende o currículo escolar não apenas como um emaranhado de matérias, mas “como um conjunto de políticas e relações que interferem, propõem e buscam passar uma visão de mundo” sendo que “a estrutura curricular da escola exerce influência sobre a construção da identidade dos sujeitos, identidade essa que se constitui a partir de uma relação que compreende as capacidades de o indivíduo se reconhecer e a possibilidade de ser reconhecido pelo outro” (Cariacica, 2012, p. 11-12). Dessa forma, o documento demonstra sua atenção aos processos culturais e relações sociais que os/as educandos/as da rede municipal integram.

Já sobre a outra política educacional aqui discutida, cabe sintetizar que até o ano de 2016 o Brasil teve o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), uma política nacional de distribuição de livros literários para as

escolas públicas brasileiras considerada a maior do mundo. No entanto, com o golpe jurídico e político ocorrido em 2016 e que destituiu do poder a Presidente Dilma Rousseff, o Programa foi extinto em 2017, por meio do Decreto nº 9.099 (Brasil, 2017), e sua política integrada ao antigo Programa Nacional do Livro Didático. A partir daí, o nome foi deste modificado para Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Mas, considerando a importância do PNBE até hoje para as bibliotecas das escolas públicas brasileiras — em que muito do seu acervo só foi possível graças às suas edições —, é relevante discuti-lo neste capítulo devido ao fato de que os critérios utilizados para as escolhas dos livros podem permanecer nas novas (e esparsas) políticas de distribuição de livros literários atualmente.

Durante a vigência do PNBE e PNLD em paralelo, o Ministério da Educação foi um dos maiores compradores de livros (literários e didáticos) e, segundo Lívio Oliveira (2008), isso gerava uma consequência bastante interessante para editoras estrangeiras e nacionais: o Brasil ocupava, à época de sua pesquisa, a oitava posição como maior produtor de livros no planeta. A aquisição de editoras nacionais por complexos editoriais estrangeiros (já que os editais do PNBE e PNLD exigiam que as editoras candidatas fossem nacionais) era uma mostra disso, conforme apontou o estudo de Célia Cassiano (2007). Sem condições de detalhar o Programa em si devido ao limite deste texto, fica o convite para a leitura mais pormenorizada de sua trajetória e importância para o país (Araújo, 2015).

b. A diversidade étnico-racial

Nesta parte do texto, começamos por situar brevemente trechos da análise feita sobre as intenções curriculares que tratavam de questões étnico-raciais do componente Artes das Diretrizes de Cariacica, presente na segunda parte do documento. A figura a seguir apresenta a organização de tal currículo.

Figura 2 - Currículo de Artes de Cariacica



Fonte: Penha (2023).

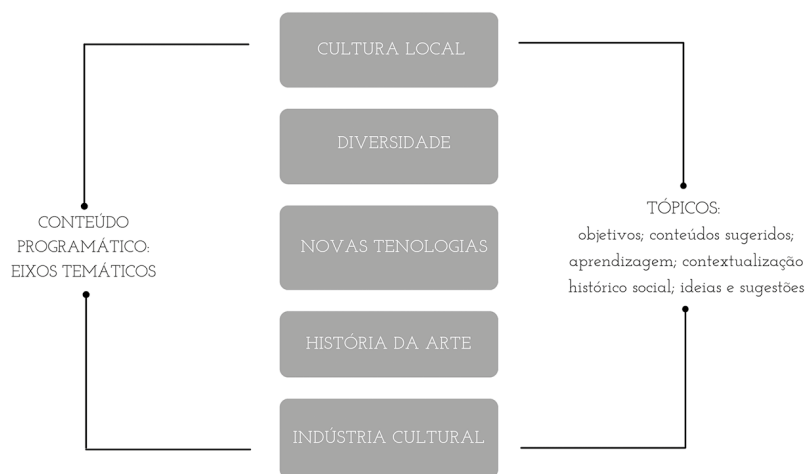
Já no início da leitura do componente curricular Artes das Diretrizes de Cariacica, observamos a reprodução de obras de dois artistas capixabas negros: a primeira obra é um grafite do artista Fredone Fone e a outra são várias paisagens feitas sobre azulejos por Walter Assis. A escolha por incluir a arte desses artistas pode sinalizar uma ideia presente no documento que é a valorização da cultura local e regional.

O texto introdutório do currículo de Artes foi escrito de modo a percorrer a história da arte e o ensino da disciplina de Artes a partir de referenciais artísticos da Idade Média, Renascimento Cultural, Modernidade e Pós-Modernidade, e situados entre Europa e Estados Unidos. Utilizando os modos e estratégias de operação de ideologia propostos por Thompson (1995), observamos o uso da “legitimação”, em que as relações de dominação são assim consideradas simplesmente porque são representadas (afirmadas) como tais, já que o texto segue uma concepção hegemônica de arte que reconhece a arte europeia e estadunidense como padrão de referência. Além disso, essa abordagem acaba por não incluir nem mesmo a História da Arte brasileira.

Após a introdução, a próxima parte do currículo que se destaca é o conteúdo programático composto pelos eixos temáticos: Cultura Local; Diversidade; Novas Tecnologias; História da Arte e Indústria Cultural. Os tópicos deles de-

rivados são: objetivos, conteúdos sugeridos, aprendizagem, contextualização histórico social e, por fim, ideias e sugestões. Neste capítulo, enfocaremos apenas trechos que se relacionam diretamente com o objetivo da nossa análise.

Figura 3 - Detalhe do currículo de Artes



Fonte: Penha (2023).

O eixo temático “Cultura local” propõe uma articulação entre as produções artísticas locais e regionais aos conteúdos de História da Arte, com intenção de contribuir para a ampliação do repertório conceitual dos/as estudantes. Porém, se pensarmos que em um município onde racialmente predomina a população negra, parece válido refletirmos sobre esta questão: “Como é possível que educandos/as relacionem uma concepção de arte estrangeira e que não representa os valores e cultura brasileira? Como o/a educando/a poderá saber de si tendo como parâmetro uma História da Arte branca e euro-estadunidense?” (Penha, 2023, p. 81-82).

Outro trecho de destaque trata da tentativa de abranger a maior pluralidade de conteúdos observada na análise do eixo temático “Diversidade”. Embora reconheçamos a relevância de se incluir nesse eixo tanto movimentos e práticas culturais diversas quanto o questionamento do cânone artístico,⁷ ao sugerir

7 O texto indica uma discussão para a “hegemonia artística de culturas europeia e estadunidense, afirmando a importância de se apresentar obras que não integram o cânone da arte, ou seja, obras produzidas pelos grupos minoritários.” (Penha, 2023, p. 94).

arte afro-brasileira como “máscaras, esculturas, pinturas, penteados, músicas e danças” (Cariacica, 2012, p. 62), não podemos negar que tal escolha supõe uma estratégia de ideologia contida no modo “dissimulação”,⁸ em especial a estratégia da eufemização⁹ (Thompson, 1995), porque a caracteriza de forma resumida e quiçá genérica, sendo um ponto negativo a falta de contextualização acerca dessa arte que é representativa para a formação do povo brasileiro.

Segundo Munanga (2019), a arte afro-brasileira é originada do trabalho artístico de escravizados/as, baseado em três características: comunidade, função do objeto e religião. Com o tempo, essa definição foi se transformando e alcançando outras linguagens da arte, como, por exemplo, a pintura e a fotografia. Para Janaina Viana (2018, p. 116), a arte afro-brasileira “hoje se encontra em seu aspecto formal e conceitual numa multiplicidade de visualidades e narrativas, que imprimem um território político quando sinaliza e visibiliza a cor de pele de autoras negras e autores negros numa história hegemônica [...]”.

De todo o conteúdo do currículo de Artes, a arte afro-brasileira é o único dado aferido que se relaciona ao tema da diversidade étnico-racial. Refletindo sob uma perspectiva positiva, essa inserção, ainda que única, pode ser entendida como uma menção indireta ao ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e uma tratativa não intencional de responder a demandas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004b), documento que orienta a formulação de ações empenhadas “na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais [...]” (Brasil, 2004a, p. 9). Por outro lado, dada a fragilidade e insuficiência com que o tema é inserido nas Diretrizes de Cariacica, podemos interpretar o contexto como sendo, novamente, um modo de “dissimulação”,

8 A “dissimulação” colabora para estabelecer e sustentar as relações de dominação por meio do seu caráter oculto ou atenuado ou, ainda, de modo que desvia a nossa atenção. Esse modo de operação da ideologia possui três estratégias típicas: *deslocamento*, em que se desloca o significado (ou conotações positivo ou negativo) de um objeto ou pessoa para outro objeto ou pessoa; *Tropo*, que se refere à figura de linguagem e possui ramificações (sinédoque, metonímia e metáfora); e a *eufemização*.

9 Essa estratégia trata do redesenho de ações e relações sociais com objetivo de torná-los discursivamente positivos.

em que a ocultação nela intrínseca opera no sentido de desviar ou atenuar elementos que indiquem um processo de dominação.

Agora, direcionando a análise sobre o PNBE, os excertos aqui apresentados referem-se à entrevista realizada com a representante da avaliação pedagógica dos livros do PNBE, doravante tratada, neste texto, por RAP. A entrevista¹⁰ ocorreu no dia 10/07/2013, em Belo Horizonte, no Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), localizado na Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), pois essa foi, por muitos anos, a instituição selecionada pelo Ministério da Educação para realizar o processo de escolha dos livros a serem adquiridos pelo PNBE. Em função dos limites deste capítulo, apenas um tópico tratado na entrevista foi selecionado: relaciona-se à polêmica envolvendo a escolha de obras de Monteiro Lobato após uma ação mobilizada pelo Conselho Nacional de Educação.¹¹

RAP-PNBE: Eu sou contra qualquer tipo de censura. [...] e muito menos a censura a autor fundador infanto-juvenil brasileira. [...] Ou nós aprendemos a contextualizar as obras e a formar mediadores de leitura capazes de propor a leitura da obra naquele contexto, tendo sido ela produzida lá atrás, ou então será o fim! A literatura vai passar por uma censura xiita, militante, da pior qualidade. Será um desserviço à literatura. Fazer bula, nota explicativa em texto literário para mim [...] é inconcebível, não se ter o compromisso com a literatura produzida no tempo que ela foi produzida e saber fazer as leituras posteriores dessa obra. Se nós reverenciamos

10 Diferentemente das expectativas de que a entrevista teria alto grau de formalidade e com respostas breves em função do tema, a maneira descontraída e a forma de recepção por parte da pessoa entrevistada levaram a um processo que durou mais de duas horas e possibilitou, no dia seguinte, o acesso aos acervos dos livros inscritos e os livros selecionados pelo PNBE. No entanto, nas fases posteriores à entrevista (devolutiva da transcrição à entrevistada e sua aprovação ou não do texto), foram se estabelecendo algumas dificuldades: a entrevista solicitou alterações de ordem de linguagem (de nível informal para mais formal), pois, segundo ela, sua postura foi excessivamente “solta” e sem censuras. E, mesmo concordando com van Dijk (2008a, p. 33) sobre a ideia de que “especialmente os autores profissionais e as organizações devem ter um entendimento acerca de quais são as possíveis ou prováveis consequências de seus discursos sobre as representações sociais de seus receptores”, foi estabelecido um maior cuidado com a análise de sua entrevista, considerando que muitas das suas declarações foram realizadas em alto nível de informalidade.

11 Para mais detalhes, ler a seção “2.2 A produção lobatiana: imersão nas personagens negras” (Araújo, 2015).

clássicos, por que faríamos isso com uma figura da literatura infantil-juvenil como Monteiro Lobato? [...] a reação [...] foi: agora a gente escolhe Monteiro Lobato. [...] Porque a resposta tem que ser: “Aqui não existe, não cabe esse tipo de censura feita à literatura por movimentos”. É compreensível, é extremamente compreensível, mas nós temos que lutar pela mediação adequada disso.

PQ [PESQUISADORA]: A nota explicativa não ajudaria nisso, nessa mediação? [...]

RAP-PNBE: [...] quem faria essas notas explicativas? Gente da literatura que não concorda com isso? Quem produziria uma nota explicativa que não desvirtuasse, que não que não pusesse uma venda no texto?

[...]

RAP-PNBE: Tem lugar que Monteiro Lobato está bandido, está proscrito, não entra mais. As pessoas se “arrepiam”, é “pecado mortal” trabalhar com Monteiro Lobato, mas eu sou uma pessoa da literatura! E eu estou convencida de que não é esse o caminho. Não é assim que se ganha uma causa, sabe? Eu sei que tem muitos anos de opressão, eu não sou capaz de dimensionar a gravidade disso historicamente. Mas eu tenho a convicção de gente da literatura que acredita que não é pela censura, sabe? São tempos marcados e vividos, demarcados por uma história que pode criar um viés que não conseguiremos sair dele depois. Daqui a cinquenta anos as pessoas olharão para esse momento e eu não sei o que irá acontecer. Eu não faço ideia. Eu acho que tudo poderia ser amenizado se tivéssemos uma formação de docentes – eu não falo nem de mediadores de leitura, porque isso já é uma coisa bem específica – mas do profissional da educação e da aproximação dele com a literatura, porque se ele é um bom leitor de literatura e se ele entende o texto literário, se ele contextualiza o texto literário, não será uma macaca na árvore, algo que o Monteiro Lobato falou lá atrás, sabe, uma nega beicuda, então, não pode nada? Nós vamos ter que pegar todo o Aloisio de Azevedo com o “Cortiço”, entre outros [...].

A preocupação da entrevistada refere-se ao caráter de censura que ameaça a manutenção da arte literária, produzida em contextos em que marcas das interações sociais (como o racismo) fazem parte. No entanto, diferentemente

das propostas desenvolvidas pelos estudos críticos de relações étnico-raciais, que buscam destruir ou ao menos desestabilizar tais bases, a interpretação da entrevistada caminha para a ideia de naturalização. Thompson (1995, p. 88) categorizou a *naturalização* como uma estratégia de operação da ideologia, em que uma criação social e histórica pode ser tratada “como um acontecimento natural ou como resultado inevitável de características naturais [...]”.

A entrevistada também encadeia o discurso buscando amenizar passagens racistas que são abundantes na obra do consagrado autor. A agressão racial é discursivamente destituída de importância e legitimidade. O ponto de vista daqueles que são ofendidos e discriminados não é assumido como forma de identificação com o oprimido; ao contrário, é negado. Mesmo em contextos contemporâneos, em que as formas de racismo explícito envolvendo pessoas negras em posição de destaque, sobretudo jogadores de futebol, que vêm sendo vítimas de racismo por meio do xingamento de “macaco”. Considerando que não temos ainda, como a própria entrevistada constata, uma consistente formação de docentes adequada para trabalhar de modo crítico temas relacionados ao racismo, será que “algo que Monteiro Lobato falou lá atrás” não exerce impacto hoje em seus leitores e leitoras, sendo grande parte delas/es em processo de formação tanto de leitura quanto identitária? Lembremos que as obras do PNBE possuem também um “endereço escolar”, ou, nas palavras de Rildo José Cosson Mota (2012, p. 315), “particularidades do uso das obras no ambiente escolar”.

De outro lado, essa reflexão também aciona outros eventos recentes relacionados à censura de obras literárias ou biografias,¹² demonstrando a complexidade em que se insere a arte. Essa última discussão rapidamente estimula a pergunta: “deve haver limites para a produção artística?”, que também desloca a reflexão inicial de que, na ponta de um dos lados, alguém está sendo agredido. Van Dijk (2008a, p. 33) mostra que é comum para produtores de discursos em espaços de poder argumentarem “que não têm controle sobre o modo como as pessoas leem, compreendem ou interpretam seus discursos”, o que, para o autor, não é uma ideia completamente infundada, já que “não há uma relação causal entre o discurso e sua interpretação” (van Dijk, 2008a, p. 33). No entanto, o próprio autor contrapõe apontando a capacidade de influência dos discursos com contextos de poder:

12 Ver, por exemplo: *A discussão da visibilidade e a revisão da censura na esfera pública*, de Ivan Paganotti (2012).

Mesmo assim, apesar de tal variação individual e contextual, isso não significa que os discursos em si são irrelevantes nos processos de influência social. Há uma compreensão geral das maneiras como o conhecimento, o preconceito e as ideologias são adquiridos também através do discurso (van Dijk, 2008a, p. 33).

Portanto, na medida em que uma obra discursiva, literária ou não, reitera agressões destinadas a um grupo humano, estamos diante de um impasse entre os limites da censura e da coerência que se adere a práticas de respeito aos direitos humanos. Mas, para além disso, retoma-se a discussão sobre os investimentos públicos envolvidos e a força discursiva presente em “agora a gente escolhe Monteiro Lobato”, com a justificativa de que “a resposta tem que ser: ‘Aqui não existe, não cabe esse tipo de censura feita à literatura por movimentos’”. Como já ressaltado, a crítica à polêmica incidiu na possibilidade de uma censura a esse autor, considerado o maior representante da literatura infantojuvenil brasileira, e na inadequada alternativa que essa censura sugeria: o recolhimento das obras ou a adoção de notas explicativas.

Diante disso, uma das saídas adequadas seria, de acordo com a entrevistada, o investimento maciço na formação para bibliotecárias/os e docentes sobre um trabalho apropriado com obras com tais características. Tal perspectiva também é defendida por nós: é muito mais vantajoso para uma sociedade democrática a ampla discussão das obras canônicas e não canônicas em todas as suas potencialidades de análise. No entanto, coloca-se outra reflexão: a inserção de Monteiro Lobato como resposta aos “movimentos” pode ser considerada uma das outras alternativas adequadas? Nesse caso, é possível verificar o poder sendo exercido a interesse de um grupo. Ou, ainda, na perspectiva de van Dijk (2008a, p. 15), trata-se de “abuso de poder social por um outro grupo social” por estabelecer um discurso (e posteriormente uma prática) que pode exercer influência nos segmentos atendidos pelo PNBE.

Obtém-se um controle direto sobre a ação por meio de discursos que possuem funções pragmáticas diretivas (força ilocutória), tais como comandos, ameaças, leis, regulamentos, instruções e, mais indiretamente por meio de recomendações e conselhos. Os falantes costumam ter um papel institucional e seus discursos apoiam-se com frequência no poder institucional. Nesse caso, consegue-se a aquiescência muitas vezes através de sanções

legais ou de outros tipos de sanção institucional (van Dijk, 2008a, p. 52).

Tal contexto, observado pelo viés dos modos de operação da ideologia, também indica a ação da “legitimação”, sobretudo aquela desenvolvida por Weber como de fundamento carismático, por se tratar de um consagrado escritor da literatura infantojuvenil. Além da legitimação como categoria, uma estratégia classificada por Thompson com as mesmas características também se enquadra nesse contexto: a *universalização*, que se apresenta como “acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos [e que] são apresentados como servindo aos interesses de todos [...]” (Thompson, 1995, p. 83). É inegável e incontestável a importância e qualidade estético-literária da produção lobatiana, tanto para o público infantojuvenil quanto para o público adulto. Mas a decisão de adquirir sua produção sob um suposto risco de perder espaço para a censura reitera a gravidade com que os discursos de poder, fortalecidos pela tradição do cânone, podem atuar de modo ideológico na execução do PNBE.

Isso ratifica, como consequência, o quanto essa política se construía em campos de tensão, mas não num sentido de tensão convencional à natureza política, e sim numa lógica de fragilidade, por se revelar um Programa altamente vulnerável e submetido aos interesses de grupos. E ainda que nos princípios da política estivesse explicitada a garantia de que fossem obras/títulos “esteticamente válidos, a fim de que diversidade não resulte em perda de qualidade no processo formativo do leitor” (Mota, 2012, p. 315), por outro lado, a constante tentativa de “fabricação do consenso” (van Dijk, 2008a, p. 101) como sendo a alternativa correta e adequada para todos é que deu, em nossa interpretação, o caráter de abuso de poder fundamentado numa “base de poder que permita um acesso privilegiado a recursos sociais escassos, tais como a força, o dinheiro, o status, a fama, o conhecimento, a informação, a ‘cultura’ ou, na verdade, as várias formas públicas de comunicação e discurso [...]” (van Dijk, 2008a, p. 117).

Considerações finais

Embora outras nuances de análise tenham sido acionadas, respectivamente, na dissertação e tese a partir do embasamento metodológico em Thompson (1995) e van Dijk (2008a; 2008b), devido ao objetivo principal deste texto de confluir análises de como as questões da diversidade étnico-racial foram

tratadas nas Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica – Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e no Programa Nacional Biblioteca da Escola, optamos por enfocar como se deram essas articulações.

Após a análise do currículo de Artes de Cariacica, compreendemos que a inserção única do tema da arte afro-brasileira sinaliza uma preocupação para os possíveis rumos que essa intenção de política curricular apresenta. Essa observação é acentuada quando consideramos que, dos cinco eixos temáticos, apenas em “Diversidade” vislumbramos uma possível articulação com o tema da diversidade étnico-racial. Tal compreensão resumida acerca dessa arte foi prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana que, em seus princípios, alertam sobre a necessidade de as instituições educacionais estabelecerem

[...] conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares [e] acompanhar os trabalhos desenvolvidos, a fim de evitar que questões tão complexas, muito pouco tratadas, tanto na formação inicial como continuada de professores, sejam abordadas de maneira resumida, incompleta, com erros (Brasil, 2004a, p. 18).

Além disso, a ausência de noção da contribuição social, cultural e política de africanos/as escravizados/as no currículo de Artes analisado conduz à interpretação de que esse componente desconhece propriamente as DCNE-RER, ou seja, o Parecer CNE/CP nº 03/2004 (Brasil, 2004a) e a Resolução CNE/CP nº 01/2004 (Brasil, 2004b).

Durante a análise, fundamentada em Thompson (1995), identificamos alguns modos de operação da ideologia e estratégias de construção simbólica que, ao serem articulados, reforçam um discurso de discriminação racial nas Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica – Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Em síntese, podemos observar que a primeira parte do documento articula a “legitimação”, ao abordar uma concepção hegemônica de História da Arte. Já no que se refere ao currículo de Artes, notamos o uso da *eufemização* — estratégia em que ações, instituições ou relações sociais são referidas de forma a suavizar suas características de valoração mais positiva —, visto que menções à cultura afro-brasileira e africana foram feitas com fragilidade e insuficiência.

Sobre a entrevista aqui apresentada em versão resumida, destaca-se, para encerrar, que a entrevistada reconhecia a gravidade do racismo operando na sociedade brasileira, e isso é possível de ser interpretado sob duas perspectivas. A primeira relaciona-se ao fato de que, por mais que sejam válidas as reivindicações, havia, por parte dela, impossibilidade de adesão a uma perspectiva mais engajada de literatura ou de concordar com censuras, sob pena de contrariar seus princípios de comprometimento com a arte literária. A segunda pode ser interpretada a partir do que Bento (2002, p. 29) identificou como dificuldade de adesão em função da baixa “ligação emocional” com o grupo reivindicador. Nesse aspecto, a autora identifica que os “[...] agentes da exclusão moral compartilham de características fundamentais, como a ausência de compromisso moral e distanciamento psicológico em relação aos excluídos” (Bento, 2002, p. 29). Em outra dimensão, agora sob a perspectiva da análise das políticas públicas, Pierre Muller e Yves Surel (2002) avaliam contextos como esse categorizado como problemas “de inteligibilidade”:

Um ator público pode assim perfeitamente admitir a legitimidade dos valores que estão em princípio da identificação do problema, sem por isso admitir ou poder aceitar outros aspectos. [...] Esse problema ‘de inteligibilidade’ explica, igualmente, que seja, às vezes, ‘impossível’ ao campo político considerar, num momento dado, um problema como dependente de sua ação (Muller; Surel, 2002, p. 71).

Igualmente problemáticas, essas perspectivas de interpretação apontam o quanto as tensões explicitadas por conta de uma polêmica (mas já existentes anteriormente) parecem estar com solução distante.

Por último, antes de encerrar o presente texto, cientes de que as Diretrizes de Cariacica foram fruto de um longo trabalho realizado por professores/as da rede e considerando o profundo respeito que nutrimos pela profissão, acreditamos ser necessário mencionar que a análise sobre o currículo de Artes de Cariacica não teve a intenção de acusar o trabalho desses, e sim apontar críticas em função do objetivo da pesquisa que, ao fim e ao cabo, congregaram dados importantes para a manutenção dos estudos críticos sobre relações étnico-raciais.

Referências

- ARAUJO, Débora Cristina de. **Literatura infantojuvenil e política educacional: estratégias de racialização no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2015. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/38010/R%20-%20T%20-%20DEBORA%20CRISTINA%20DE%20ARAUJO.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 29 jun. 2024.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: ARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.
- BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Diário da Oficial da União, 2004a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Diário da Oficial da União, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 30 jun. 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 099, de 18 de julho de 2017**. Dispõe sobre o livro e o material didático. Brasília, DF: Diário da Oficial da União, 19 jul. 2017, Sessão 1, p. 7. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9099.htm. Acesso em: 29 set. 2024.
- CARIACICA, Prefeitura Municipal de. **Diretrizes Curriculares do Município de Cariacica/ES - Ensino Fundamental (6o ao 9o Ano)**. Secretaria Municipal de Educação de Cariacica, 2012. Disponível em: <https://www.cariacica.es.gov.br/wp-content/uploads/2016/06/DIRETRIZES-FINAL-6%C2%BA-AO-9%C2%BA-ANO.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.
- CASSIANO, Célia Cristina Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: MEC/SECAD, 200. p. 37-62.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 1999.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Preconceito e discriminação**: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. São Paulo: Fundação de Apoio à Universidade de São Paulo; Editora 34, 2004.

MOTA, Rildo José Cosson. Avaliação pedagógica de obras literárias. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 308-318, set./dez. 2012. Disponível em: <https://revistas-eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/11747/8388>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. **A análise das políticas públicas**. Tradução de: Agemir Bavaresco e Alceu R Ferraro. Pelotas: EDUCAT, 2002.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez./fev. 2005-2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13482>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto P. (Org.). **Programa Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira**. Niterói: EdUFF, 2004. p. 15-34.

MUNANGA, Kabengele. Arte afro-brasileira: o que é afinal?. **Paralaxe**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 5–23, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/paralaxe/article/view/46601>. Acesso em: 30 jun. 2023.

OLIVEIRA, Lívio Lima de. **Indústria editorial e o Governo Federal**: o caso do Programa Nacional de Biblioteca da Escola (PNBE) e suas seis primeiras edições. 2008. Tese (Doutorado em Comunicação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PAGANOTTI, Ivan. A discussão da visibilidade e a revisão da censura na esfera pública. In: II Seminário Discente da Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade de São Paulo, 23 a 27 de abril de 2012. **Anais [...]** São Paulo: FFLCH-USP, 2012. p. 1-22.

PENHA, Jakslaine Silva da. **No ateliê da memória**: uma análise sobre o currículo de Artes de Cariacica-ES fundamentada na educação das relações étnico-raciais. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.xhtml?id_trabalho=13732811. Acesso em: 29 jun. 2024.

SILVA, Paulo Vinicius B.; ARAUJO, Débora Oyayomi; SANTOS, Wellington Oliveira dos. **Racismo, discurso e educação**: estratégias ideológicas. Curitiba: NEAB, 2018. Disponível em: https://issuu.com/neabufprl/docs/livro_4_racismo_discurso_e_educacao. Acesso em: 29 jun. 2024.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008a.

VAN DIJK, Teun A. Introdução. *In*: VAN DIJK, Teun A. (Org.). **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto, 2008b. p. 11-24.

VIANA, Janaina Barros Silva. **A invisível luz que projeta a sombra do agora: gênero, artefato e epistemologias na arte contemporânea brasileira de autoria negra**. 2008. Tese (Doutorado em Estética e História da Arte) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

3. A formação de professores/as de Arte na pesquisa colaborativa em espaços culturais

Sonia Maria de Oliveira Ferreira¹

Gerda Margit Schütz Foerste²

Maria Angélica Vago-Soares³

DOI: 10.52695/978-65-5456-100-6.3

Introdução

O presente capítulo aborda experiências de pesquisa e ensino, em espaços expositivos, conduzidas por pesquisadoras da Linha de Pesquisa em Educação e Linguagens. As pesquisadoras, vinculadas ao Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias, Infâncias (GPITI),⁴ desenvolveram a investigação junto a alunos do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal

1 Professora da Educação Básica/PMV; Doutoranda na linha de pesquisa Educação e Linguagens, do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/Ufes. Integrante do Grupo de Pesquisas de Imagens, Tecnologias e Infâncias/GPITI.

2 Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE/Ufes. Líder do Grupo de Pesquisas de Imagens, Tecnologias e Infâncias/GPITI.

3 Professora Doutora egressa do Programa de Pós-Graduação em Educação e, atualmente, Professora Adjunta da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Integrante do Grupo de Pesquisas de Imagens, Tecnologias e Infâncias/GPITI.

4 O Grupo de Pesquisa Imagens, Tecnologias, Infâncias (GPITI) é certificado pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os membros desse grupo de pesquisa investigam temas relacionados às linguagens visuais na educação. Os dados estão disponíveis na plataforma do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/7623778502130993.

do Espírito Santo, na disciplina de Arte na Educação Não Escolar (2022). O objetivo foi analisar processos mediadores da arte na formação de professores por meio de visitas imersivas em ateliês, museus e galerias de arte. Para tanto, essa pesquisa colaborativa entre as pesquisadoras pretendeu articular e fomentar o ensino e a extensão na formação de professores de arte. A pesquisa colaborativa, segundo Foerste:

[...] implica uma postura epistemológica diferenciada, pautada na flexibilização curricular e ação dialógica, que impulsiona a introdução de outros sujeitos, saberes e espaços institucionais alijados ou pouco considerados até então no complexo processo de socialização profissional docente (Foerste, [s.d.], p. 3).

Assim como o autor, compreendemos que “[...] os saberes da experiência passam a se constituir como eixo básico de uma nova epistemologia no processo de socialização profissional docente” (Foerste, [s.d.] p. 9). O compartilhamento de experiências acerca do vivido nas práticas é, dessa forma, um fundamento da investigação desenvolvida no processo de formação de professores.

Nessa pesquisa colaborativa, foram analisados os dados produzidos nos registros em diário de campo, fotografias, entrevistas, relatos orais de dezessete licenciandos participantes, em espaços de produção e fruição de arte e cultura, no primeiro semestre de 2022. Pretende-se conhecer e reconhecer os processos artísticos envolvidos na cidade e como esses podem participar da construção curricular da escola básica. Como fundamento, recorre à mediação semiótica (Vigotski, 2010), que se realizam na interação dos sujeitos nos espaços expositivos favorecendo experiências, que são analisadas nos processos de ensino e aprendizagem do/a futuro/a professor/a de artes. Assim como, as discussões benjaminianas acerca da experiência contribuem para refletir a respeito da necessidade das mediações culturais para a educação estética, na formação inicial do professor. Isso porque a valorização da arte e cultura pode possibilitar a inclusão de novas práticas educativas, e as experiências mediadas na disciplina podem servir de estímulo ao professor, conforme propomos discutir no presente capítulo.

Experiência, mediação e arte

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, [...] sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, [...] ter paciência e dar-se tempo e espaço.”

(Jorge Larrosa Bondía, 2002, p. 24).

Com Bondía, refletimos acerca da velocidade e superficialidade com que as informações são repassadas e recebidas na sociedade. Nesta época, século XXI, as pessoas dispõem de muito pouco tempo para refletir e experimentar sensações, sentir a brisa do vento ou ouvir sons à sua volta com paciência e serenidade. Benjamin já sinalizava: “[...] a experiência está em baixa e tudo indica que continuará caindo até que seu valor desapareça de todo” (Benjamin, 2008, p. 198). Assim, ela tem se tornado escassa e, principalmente com o tempo acelerado na escola, entre práticas e teorias, muitas vezes, desistimos de propostas para além da sala de aula, impossibilitando, com isso, de vivenciar experiências que toquem e sejam mais do que apenas uma informação.

Apesar dessa realidade, como professoras, incentivamos a educação em contextos e práticas mediadas pela experiência em ambientes de produção artística. Isso porque as visitas em espaços expositivos e ateliês imprimem marcas originadas dos acontecimentos, do sentir individual e da percepção de cada sujeito que experimenta. Assim, o/a professor/a que se fundamenta nesse prisma pode ter um arcabouço de conhecimento diferenciado, o que contribui para uma atuação com segurança e paixão, pois a experiência se perpetua na memória tanto do estudante quanto do/a professor/a.

Frente a esse cenário, abordamos práticas educativas que provoquem novas experiências nas aulas de Artes. Buscamos estimular a valorização da cultura local, fomentar a educação estética e práticas investigativas em colaboração, bem como despertar o interesse para eventos culturais e novas descobertas. Vago-Soares (2015) ressalta a importância de viver experiências com as produções culturais, contudo, para isso, as mediações do/a professor/a nas práticas educativas são fundamentais. Em diversas situações da vida, experimentamos diferentes sensações “[...] que aguçam de forma tão potente os

sentidos, que ficam impressos em nossas memórias por muito tempo e até por toda a vida” [...] e “essas experiências contribuem para a formação humana” (Vago-Soares, 2015, p. 44).

Na relação indivíduo e sociedade, a transformação é mútua e constante: o sujeito que interfere no meio é igualmente por ele transformado. De acordo com Rego, fundamentado em Vigotski, essas características “[...] resultam da *interação dialética* do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (Rego, 2003, p. 41, grifo do autor).

Nessa perspectiva, ao considerar a formação do/a professor/a de Arte, é preciso ficar atento e se distanciar do senso comum. Por exemplo, quando o debate implica a produção, distribuição e recepção de imagens, é essencial observar o contexto histórico-cultural no qual estas estão inseridas. Schütz-Foerste salienta que “[...] a sociedade contemporânea passa por mudanças profundas em especial no campo da comunicação” (Schütz-Foerste, 2013, p. 165). É importante notar que a “[...] quantidade e a diversidade de imagens recebidas não têm representado um domínio efetivo dos processos de produção e de comunicação destas” (Schütz-Foerste, 2013, p. 165-166), contudo, as imagens fazem parte da formação humana. Decorre daí o desafio de incluir a educação estética na formação de professores.

Na concepção vigotskiana, com os signos, o homem se relaciona com o mundo, esses tornam-se instrumentos por através dos quais o homem pode desenvolver sua capacidade de criar. Rego ressalta que “[...] o pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de funcionamento psicológico são fornecidos pela cultura” (Rego, 2003, p. 43). Nessa perspectiva, Vigotski destaca a linguagem como um importante meio para desenvolver o pensamento. Logo, a arte e os espaços expositivos fazem a mediação entre os sujeitos e o mundo por intermédio dos artefatos culturais.

Segundo Benjamin (2017), à medida que o tempo transcorre, vão se transformando as existências humanas e como o ser humano percebe o mundo que o cerca. Enfatiza que “[...] ao longo de grandes períodos históricos transforma-se todo o modo de existência das sociedades humanas, e com ele o seu modo de percepção” (Benjamin, 2017, p. 16). Descreve sobre a “aura” e sua decadência em decorrência da sociedade contemporânea. A aura, segundo ele, é o sentir a

essência da obra de arte, de uma imagem ou paisagem, que há tempo vem se perdendo devido à individualidade das massas e do tempo, conforme citado anteriormente. Assim, proporcionar aos sujeitos imersões que se relacionam com essa “aura”, esse sentir, e apreciar o objeto de perto, com o tempo de observação e análise, como fizemos no percurso educativo com os licenciados, é estimular esse exercício de congelamento do tempo presente para se apropriar do conhecimento e trabalhar a percepção e o olhar individual para a obra de arte. E, desse modo, distanciar-se dos moldes da “arte pela arte” e se aproximar mais da arte por aquilo que ela possa transmitir a partir do olhar crítico e subjetivo do sujeito e do contexto no qual ela se encontra inserida.

Ao contemplar a arte e os espaços expositivos, o/a professor/a, como mediador/a neles, desempenha um papel fundamental nesse processo. Somado a isso, é relevante a fala de Schlichta e Silva (2018) sobre a importância da educação estética que, para elas:

[...] exige também um profundo conhecimento humano, fundamental à compreensão da Arte e seu ensino na realização do ser humano na imensa variedade e riqueza de seus sentidos e de superação da satisfação limitada e unilateral inerente à sociedade capitalista (Schlichta; Silva, 2018, p. 31).

É imprescindível frisar, com base nessas reflexões das autoras e a partir do entendimento de Vigotski de que os mecanismos psicológicos, os quais são ligados à obra de arte, podem ser comparados à poesia, como o

[...] fundamento da emoção artística passa a ser o caráter de imagem cuja natureza geral é constituída pelas propriedades comuns do processo intelectual e cognitivo [...], a arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale dizer, psicologicamente (Vigotski, 1999, p. 34).

Enfim, compreendemos, assim como esses autores, que a experiência e as mediações se originam do processo histórico-social e econômico, nessa relação com o trabalho humano. Nesse sentido, a seguir, apresentamos algumas experiências vivenciadas com licenciandos em visitas a espaços expositivos e ateliês, na cidade de Vitória-ES.

Experiências em ateliês e espaços culturais

A inserção da disciplina Arte na Educação Não Escolar no currículo do curso de Artes Visuais, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), materializou-se durante a reforma curricular do ano de 2006 e significou grande avanço, na medida em que ampliou experiências dos licenciandos. Até o ano de 2006, o curso de Licenciatura em Artes Visuais ofertava três disciplinas de estágio curricular obrigatório, contemplando, assim, os três segmentos da Educação Básica: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A disciplina, com uma carga horária de 90 horas, tem como objetivo estimular experiências em espaços não formais, proporcionando aos estudantes vivências em ambientes expositivos, culturais, fora do ambiente escolar. Esta disciplina compõe o quadro de disciplinas didáticas obrigatórias e é ofertada no último semestre do curso.

Com a inserção da disciplina de Arte Educação Não Escolar, a formação de professores de Arte passou a contemplar discussões sobre a educação em espaços expositivos, em ONGs e entre outros ambientes que permeiam a educação “não escolar”. Foram introduzidos no curso espaços e meios relevantes para a sociedade e para a fundamentação dos futuros professores de Arte, seja na atuação em escolas ou em outros espaços de cultura. Essas práticas educacionais, quando mediadas com a colaboração de vários sujeitos e contextos, tornam-se experiências bastante significativas para o professor em formação. Nesse sentido, cada sujeito, com suas memórias e vivências diversas, contribui para impulsionar as discussões e alinhar as práticas vividas individuais e coletivas. Convém enfatizar a importância da troca de saberes, assim como dos espaços extraescolares, para alavancar a qualidade da educação.

Essa disciplina promove a ação educativa com arte em espaços não escolares. Para concretizá-la, as aulas aconteceram por meio de diversas ações em espaços expositivos e ateliês, bem como análises e debates teóricos a partir da leitura de textos pertinentes, considerando-se a ementa da disciplina. A carga horária de 90 horas/aulas semestral foi distribuída entre teorias e práticas, com experiências em diferentes espaços de produção e fruição da arte na cidade.

Assim, as professoras planejaram um percurso abrangendo visitas a museus e galerias de arte de forma bem diversificada e contemplando várias linguagens da arte. A escolha desses ambientes visou facilitar o acesso dos/as alunos/

as ao turno noturno. Esses espaços, geralmente, estão abertos à visita no período diurno, e isso dificultou selecionar as visitas em alguns espaços expositivos, embora não tenha sido um impeditivo para que esses encontros acontecessem. Após alguns contatos, traçou-se um itinerário que atendesse a todos, bem como pudesse ampliar as discussões posteriores em sala de aula. Então, foram definidos alguns percursos alinhados à: Arte Naif (Ângela Gomes); Escultura (José Carlos Villar); Arte Contemporânea, nas pinturas do Coletivo “Arte Falho”, na Casa Porto das Artes e nas obras contemporâneas do artista Richard Hoe, também na Escola de Ciência, História e Biologia.

Inicialmente, a visita foi ao ateliê da artista Naif Ângela Gomes, na VII Mostra Internacional de Arte Naif – Universo da Arte Ingênua 2022, sob sua curadoria. O ateliê localiza-se no bairro Jardim Camburi, na cidade de Vitória-ES, e foi também um local para expor obras de artistas de vários estados e países, com aproximadamente 45 obras. Apesar do espaço ser pequeno, era muito acolhedor. Durante a visita, alguns/mas estudantes demonstraram não conhecer a artista, e também que não sabiam o que era Arte Naif. É importante ressaltar que temas como Arte Naif ou questões regionais no curso de Artes geralmente não são exploradas, contemplando a linha do tempo desde a pré-história da arte ao contemporâneo. Provavelmente por esse motivo e pela composição da carga horária do curso, esse apelo regional não entra no escopo das discussões acadêmicas e as disciplinas o abordam apenas pontualmente.

Como ponto de partida do itinerário, esse primeiro encontro começou bem, com expectativas e observações feitas conforme o olhar de cada visitante. Ressaltamos a recepção da artista, que revelou sua trajetória e as memórias corporificadas nos traços de cada obra apresentada naquele espaço, incluindo as suas que estavam expostas. A curadora homenageou a exposição com o nome de duas artistas Naif expoentes da Argentina (in memoriam): Pillar Sala e Martha Tominaga.

A segunda visita aconteceu no ateliê do artista e professor José Carlos Villar. O artista foi professor da Ufes por décadas, assumindo vários cargos, segundo ele, incluindo as aulas de escultura, que é sua paixão. Aposentou-se e, atualmente, segue sua carreira de escultor, criando novas peças. Seu ateliê, e também sua residência, localiza-se próximo à universidade, no bairro Mata da Praia, o que tornou a visita de fácil acesso para os/as alunos/as.

O ateliê do artista é amplo. Nele, encontramos grande quantidade de esculturas, tanto em pequena escala quanto em escalas maiores. As obras, em aço, expõem a tensão entre a rigidez da matéria e a delicadeza da forma. O artista narrou sua história, contou “causos” e propiciou aos futuros professores de Artes experiências com o espaço, os objetos, os croquis e planejamentos de suas obras. Em um primeiro momento, os estudantes puderam explorar o espaço, tocar nas obras e apreciar, individualmente, os objetos. Na sequência, realizamos uma roda de conversa para dialogar com o artista e tirar todas as dúvidas acerca do espaço e da forma como trabalha.

O terceiro ponto do itinerário foi no ateliê do artista britânico Richard Hoey, localizado também no bairro Mata da Praia. Hoey nasceu em uma fazenda na cidade de Manchester, na Inglaterra. Resolveu graduar-se em Design e, mais tarde, ingressou no mestrado em Artes Plásticas e, a partir daí, essa se tornou a sua profissão. Mudou-se para o Brasil fixando residência na cidade de Vitória, e incorporou todo o discurso da cidade, desde as placas de orientação em supermercados, nas ruas, nas propagandas, entre tantas outras placas de orientação da cidade, e a paixão pelo Brasil, que descreve como liberdade. As cores da “brasilidade” de Hoey e sua visão de designer (figura 1) estão presentes nos discursos imagéticos entre palavras, *silk*, pintura.

Foi um encontro muito interessante, em uma linguagem mais contemporânea. Os/as estudantes ficaram encantados/as com as obras, apreciaram e fizeram muitos questionamentos para o artista, entre eles, sobre a técnica, a escolha das cores e os objetos dispostos no ateliê.

Figura 1 - Obra de Richard Hoey

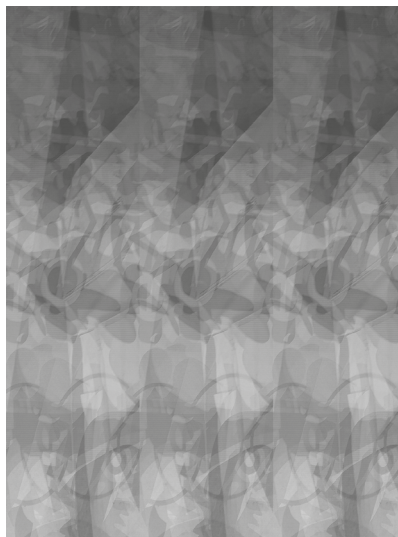


Foto: Sonia Ferreira, 2022

Para visitar, fazer observações e incentivar a aprendizagem em espaços culturais ou espaços formais, decidimos pela experiência na Casa Porto das Artes, na Exposição “Ato Falho”. A Casa Porto está localizada no Centro da Cidade de Vitória-ES. É um espaço cultural que abriga exposições e obras de artes. Em 2022, reabriram ao público após a pandemia com essa exposição, realizada por um coletivo de artistas e professores, eles mesmos sendo os curadores. O contexto e poética envolvem a cidade e as fissuras da terra por meio da criatividade do artista e do olhar do espectador.

André Magnago, um dos curadores/artistas, acompanhou-nos durante a visita fazendo a mediação do espaço e das obras. As obras apresentadas nas figuras 2 e 3 são de autoria dele. São gravuras compostas por elementos pictóricos, representando as vivências do artista em relação à cidade e à sua própria história. Como é filho de pescador e também atua com sua família no trato com os pescados, em seus registros, o peixe é elemento central, assim como o desenho do mergulhador, que remete a uma de suas práticas esportivas. A gravura, impressa em formato retangular sobre folha contínua em grande escala, mostra a continuidade e a descontinuidade do desenho, desde a marcação forte até o apagamento. O artista talhou as imagens em pequenos

pedaços de cabos de vassoura e, para imprimi-las em uma folha tão extensa, criou uma aparelhagem manual para elas. Sua marca pessoal está muito presente na obra e, ao observarmos atentamente as imagens, pode-se ver claramente o peixe e o mergulhador.

Figura 2 - O mergulhador de André Magnago

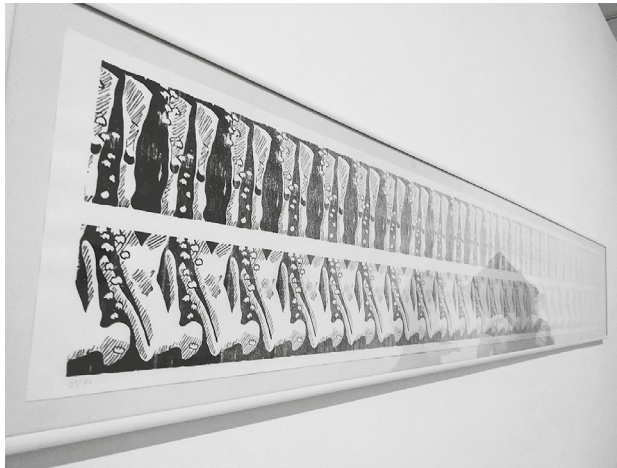


Foto: Sonia Ferreira, 2022

Figura 3 - O mergulhador de André Magnago

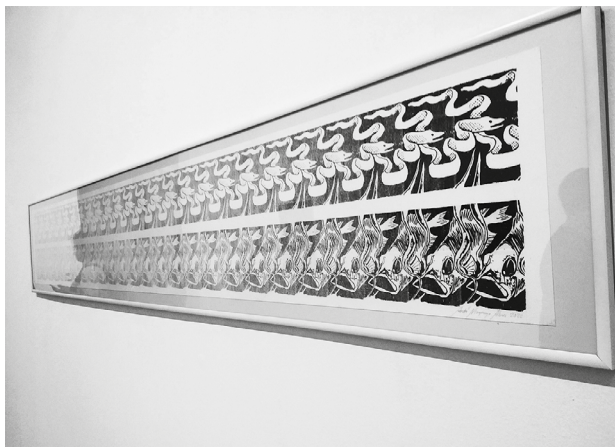


Foto: Sonia Ferreira, 2022

Nesse espaço, a cada obra observada, o espectador faz suas leituras e registros de forma bem subjetiva, e é estimulado a se aproximar de determinada técnica ou estilo do artista. Nessa visita, ficou perceptível a distribuição das pessoas dentro daquele salão, pois os grupos, mesmo pequenos, dirigiam-se a determinadas obras, sendo que as que mais despertavam a atenção eram contempladas por um período maior de tempo. Além do espaço visitado, a vista da cidade à noite e a arquitetura da Casa Porto das Artes também fizeram parte desse olhar pela cidade e das percepções de cada estudante e professoras que ali estiveram. É fato que, para alguns dos/as alunos/as, foi experiência, cultivou-se a arte do encontro, do parar para olhar, para perceber os detalhes e semear, assim, a paciência e a delicadeza, propostas por Bondía (2002).

A visita seguinte e último percurso formativo externo à sala de aula foi a escola/museu Escola de Ciência, Biologia e História – ECBH, localizada no Sambão do Povo, onde acontecem, anualmente, os desfiles das escolas de samba de Vitória-ES, no período do carnaval. O espaço, de aproximadamente 1.500 m de extensão, abriga, na parte inferior, o caminho das águas, que está relacionado com a biologia marinha, a fauna e a flora dos arredores da capital, que é uma ilha envolta em encantos. Essas águas circundam todo o percurso terrestre que liga a cidade ao continente por meio de pontes, desse modo, as imagens desses lugares estão em diálogo constante com ela.

O percurso formativo dentro desse espaço começou pelos diversos aquários, com animais que vivem em água doce de um lado e, do outro, água salgada. No caminho percorrido pelas professoras e pelos/as estudantes, havia várias espécies de peixes, carcaças de tartarugas, animais taxidermizados, o manguezal, e uma réplica de cabeça de tubarão. Os/as alunos/as ficaram encantados e tinham uma expressividade no olhar como se estivessem na infância quando a monitora fazia brincadeiras, bem como ao descobrirem algo que não conheciam. Essas emoções despertadas no contato com o externo, com o outro, vão ao encontro do pensamento vigotskiano, pois surgem das “condições históricas e sociais” (Machado *et al.*, 2011, p. 647). As autoras evidenciam que, para Vigotski, “[...] as emoções são datadas historicamente e são construídas a partir das condições materiais de produção” (Machado *et al.*, 2011, p. 656). Nesse sentido, as emoções suscitadas por esse espaço tão rico de possibilidades e desconhecido pela maioria os conduziram ao lugar da infância.

O andar superior da escola museu ocupa-se de elementos conectados ao Patrimônio Histórico e Cultural do Espírito Santo e revela, a partir de imagens,

a história da construção da cidade de Vitória e da cultura do estado. A cozinha capixaba, com fogão a lenha e alguns alimentos que pertencem à culinária regional, como a moqueca capixaba, também estão ali representados.

Para vivenciar uma experiência *in loco*, a monitora nos convidou para montarmos uma moqueca em uma panela imaginária, em que os participantes seriam os ingredientes. Cada participante colocou um colar no pescoço com a representação correspondente a cada ingrediente da moqueca, conforme mostra a figura 4, o urucum (planta que dá a cor vermelha, muito utilizada pelos povos originários na pintura de artefatos e dos seus corpos). Para montar a moqueca, no momento em que a monitora entoava uma paródia sobre determinado ingrediente, a pessoa que o representava entrava na panela imaginária e, assim, as pessoas/ingredientes iam se juntando para formar a tão esperada moqueca. A brincadeira foi divertida e, de modo lúdico, os participantes puderam se aproximar da preparação de uma moqueca capixaba.

Figura 4 - Urucum (um ingrediente da moqueca)



Foto: Sonia Ferreira, 2022.

É relevante ressaltar que cada estudante experienciou o momento de modo peculiar e subjetivo, pois as interações durante as brincadeiras conectaram memórias, fazendo trocas de seus lugares afetivos, de pertencimento. Nessas vivências, para Vigotski (1999), assim como para nós, é preciso ir

além dos processos intelectuais desencadeados pela obra de arte, devemos, sim, conectarmo-nos com ela e compreendermos a sua essência, o seu significado imbricado no processo formativo de cada um de nós.

Nesse mesmo espaço, havia fogão à lenha, e sobre ele uma panela de barro com elementos representativos de cocção, muito comum no interior, resgatando, desse modo, memórias da cozinha e seus modos de cozinhar em tempos mais antigos (figura 5). Havia também uma cesta com grãos de café e o coador, assim como algumas panelas sobre o fogão, elementos que, segundo a monitora, retratam uma cozinha do interior com a parede de estuque, feita de barro e um emaranhado de bambu. Os alimentos, como melancia, coco, entre outros, foram modelados por artistas capixabas, representando a imagem real da textura ao peso.

Figura 5 – Cozinha (ECBH)



Foto: Sonia Ferreira, 2022

Ao longo do percurso no segundo andar, aconteceram outras mediações a partir dos objetos e da história dos povos originários e de alguns painéis em aquarela pintados pelos artistas Emílio Acetti e Norton. Esses painéis descrevem a história e a evolução da cidade por meio de imagens, além de

réplicas em miniatura de elementos arquitetônicos que integram a paisagem de Vitória, seja na ilha ou fora dela, como o Convento da Penha, que fica no município de Vila Velha.

Compreendemos que a mediação semiótica, conduzida em espaços culturais, ocasiona amplas trocas simbólicas. Os objetos e a contextualização feita a partir dos artefatos culturais expostos naquele lugar, assim como a interação entre os sujeitos, ampliaram as experiências e as referências dos licenciandos em questão. Conforme Vigotski, o “[...] uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (Vigotski, 1999, p. 54). Logo, é evidente que a visita a esses espaços ficará nas memórias dos sujeitos que passaram por essa formação.

Por fim, segundo os/as licenciandos/as, esse lugar tem um potencial muito grande. Ficaram surpresos com tanta informação sobre a cidade, de forma tão lúdica e encantadora. Puderam interagir com os objetos, com seus pares, o que contribuiu para vivenciarem uma experiência significativa.

Resultados/análises

As visitas foram relevantes e significativas, possibilitaram discussões e análises em sala de aula, por meio das quais expressaram as impressões e as percepções sobre os espaços, as obras e os contextos experienciados como alunos e futuros professores de Arte.

Na roda de conversa em sala de aula, os/as estudantes iniciaram as análises críticas de cada espaço pela Mostra sob a curadoria de Ângela Gomes. Como muitos/as alunos/as não conheciam a Arte Naif, consideraram muito interessante o termo “ingênuo”, bem como foi muito importante terem acesso a esse conhecimento, pois durante todo o curso não tiveram a oportunidade de estudar e conhecer. A respeito da exposição em si, apreciaram o que viram, porém fizeram algumas sugestões para melhorar, segundo eles, o acesso e a leitura de imagens das obras. Muitas delas não tinham identificação dos autores, da técnica ou local, já que muitas vieram de outros estados e países.

Isso aconteceu porque na visita, a cada obra que paravam para apreciar, precisavam perguntar para a curadora de que país era, qual artista, o que demandava atenção e tempo. Assim, é importante a obra dispor o local e a técnica

como um ponto de partida para a leitura de imagem. Outro ponto citado foi a proximidade das obras, que poderiam estar mais espaçadas. Na figura 6 a seguir, é possível perceber a disposição das obras e a ausência de identificação, como relatado pelos/as alunos/as. Contudo, mesmo com as sugestões e comentários críticos, eles gostaram bastante da exposição e se surpreenderam com a técnica e com a história da artista e as dicas dela para quem quer enveredar pelo caminho das artes, além de uma calorosa recepção.

Diante do exposto pelos/as estudantes, concordamos com algumas explicações deles/as em relação ao espaço que, de certa forma, era apertado, mas, ao mesmo tempo, aconchegante. No que se refere às identificações, se estivessem dispostas abaixo das obras, facilitaria identificá-las e ficariam mais à vontade na leitura individual. Todavia, a curadora não imaginava que ao lançar a Mostra haveria muitos artistas interessados. Segundo ela, as obras iam chegando, e com o espaço pequeno, tentou da melhor forma contemplar a todos.

Diante disso, a organização do espaço e disposição das obras precisaram ser daquela forma, ou seja, distribuindo os quadros nas paredes e contemplando todos os artistas selecionados. Como primeira visita do nosso itinerário, atendeu as nossas expectativas.

Figura 6 - Ateliê Ângela Gomes



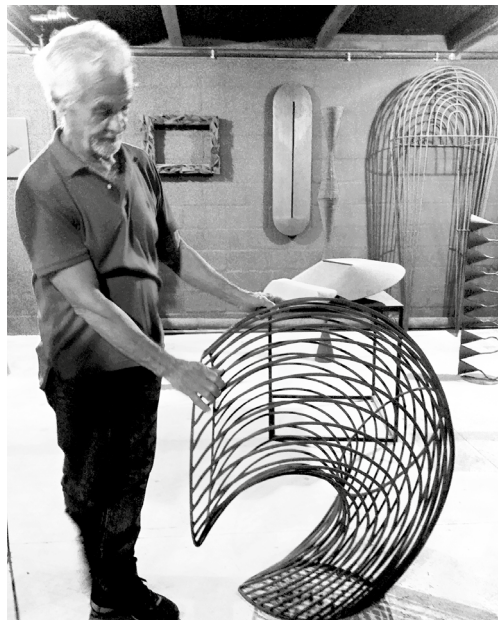
Descrição: VII Mostra internacional de Arte Naif
Foto: Sonia Ferreira, 2022.

Na visita ao ateliê do artista/professor José Carlos Villar, os/as alunos/as ficaram muito entusiasmados. Na ocasião, o que era para ser uma visita ao ateliê do artista, tornou-se um bate-papo e um momento de muito aprendizado para todos com a experiência da troca e a nutrição estética como formação. Na roda de conversa, ele dialogou com a turma sobre seu processo de criação. O que encantou bastante foi o carinho e a disponibilidade em falar da sua trajetória como artista e de sua carreira acadêmica como professor de artes e de outras funções dentro da universidade, mantendo sempre o artista alado.

As esculturas, segundo o artista, na posição em que estão dependendo da luz inserida sobre elas, projetam uma sombra que vai fazer parte ou se tornar uma extensão da obra. As linhas de aço muito bem-acabadas vão dando o contorno pensado por ele.

O ateliê do artista é muito espaçoso, contém diversas obras, sejam em tamanho real ou réplica. Em todas elas, o artista demonstra (figura 7) o apego que tem por suas criações, o que ficou muito evidente em seu relato.

Figura 7 - Ateliê do artista José Carlos Villar



Descrição: Visão ampla do ateliê e de algumas obras
Foto: Sonia Ferreira, 2022.

Podemos perceber, na figura 7, todo o cuidado que Villar teve em explicar sobre a materialidade e a projeção da imagem diante da luz, bem como a espessura da matéria, nesse caso, o aço, que compõe a obra em questão.

As trocas ocorreram entre artistas/obras nos espaços culturais, bem como desses/dessas com as professoras e os/as estudantes. Todos ensinaram e aprenderam ao mesmo tempo, ressaltando que essa troca foi fundamental para estabelecer um elo nesse processo de construção teórico-metodológico do Ensino Superior, mais precisamente da formação de professores de Artes. Vigotski (1999) reforça que o contato com a obra de arte ou

[...] o mecanismo dos processos psicológicos correspondentes à obra de arte [...] que o caráter de símbolo ou imagem da palavra equipara-se à poeticidade [...] e a arte difere da ciência apenas pelo seu método, ou seja, pelo modo de vivenciar, vale a pena dizer, psicologicamente (Vigotski, 2013, p. 34).

Esse saber, originado da narrativa do sujeito ao externar suas memórias de infância, além de auxiliar a entender o seu processo de criação, possibilita conhecer a essência do sujeito e suas inspirações. As narrativas relatadas por meio das experiências vividas nos remetem a Benjamin (1994), que revela que “[...] a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores” (Benjamin, 1994, p. 198). Assim, ouvir histórias de vida “[...] retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência [...], e incorpora às coisas narradas as experiências dos seus ouvintes” (Benjamin, 1994, p. 201). Nesse sentido, após vivenciarem e explorarem o espaço e as obras, ouvir essas histórias conecta os/as alunos/as às suas próprias histórias de vida e às escolhas que os conduziram até aquele lugar para ampliar o conhecimento.

Como professoras da turma, também participamos como sujeitos aprendentes do processo de apreciação, nutrição estética e formação a partir da experiência entre os pares e com os/as estudantes. Nesse sentido é fato que,

Estimular o prazer em apreciar, valorizar e respeitar as produções artísticas e culturais locais, bem como as universais pode incitá-los para novas apreciações, seja em seu local de habitat, seja em locais distantes. Assim, esses encontros podem ser possibilidades de contribuir com o desenvolvimento das sensibilidades e da valorização da sua história, de sua cultura, de sua arte” (Vago-Soares, 2015, p. 42).

As experiências de vida estão presentes nas obras de Gomes, Villar e Hoey, e de todos os artistas que construíram a exposição “Arte Falho”. As lembranças de Gomes estão presentes nas imagens de paisagens que permanecem em sua memória. Percebemos como Villar relembra momentos vividos desde a infância e os materializa na estrutura rígida do aço ou na delicadeza de suas formas. Cada obra tem sua história. Magnano, traz a marca da sua vivência no mar, na peixaria da sua família, e suas memórias pessoais, como o peixe e o mergulhador.

Assim como os artistas, o espaço Escola Museu - ECBH também tem memórias impregnadas, desde as formas de vida marinha à cultura capixaba, da culinária às memórias arquitetônicas e a evolução da cidade. Esses contextos históricos revelam uma cidade cheia de informações e podem ser um elo entre sujeitos que estão buscando o conhecimento e se tornarão professores. São experiências que podem se agregar à fundamentação e estimular o interesse por novas buscas e pesquisas.

Considerações finais

As experiências vivenciadas pelos/as estudantes nos diferentes espaços foram muito significativas, aguçando os sentidos e ampliando o olhar para a arte e para os diversos contextos que experienciaram, contribuindo, assim, para uma formação com conteúdo imagético e histórico relevantes para futuros professores de Arte. Os resultados positivos dessas mediações foram perceptíveis nas narrativas dos/as alunos/as, nas expressões durante as visitas, das marcas afetivas exteriorizadas de cada sujeito envolvido e que, provavelmente, reverberarão em suas práticas docentes. Inclusive, o relato de uma aluna retratou a importância da formação a partir da experiência, ao expressar que “Essa visita nos proporcionou retornar à infância, me senti criança”, realçando, dessa forma, a experiência lúdica e como potente na formação do professor, pois ativa as emoções (Vigotski, 2004, 1999). Essa fala foi quase unânime entre os licenciandos, o que nos permite inferir que essa prática de experienciar para além da sala de aula pode potencializar o aprendizado marcado na memória.

Esta pesquisa colaborativa, por sua vez, dimensionou o processo para uma efetiva integração entre o ensino, a extensão e a investigação. A pesquisa, desenvolvida na cooperação entre doutorando e seu orientador com professor, licenciandos e com a comunidade, agregou saberes às práticas acadêmicas, ao

mesmo tempo em que estreitou a relação entre os acadêmicos, os artistas, ativistas culturais e os espaços em que atuam.

A formação inicial de professores de Arte é impactada pela mediação de signos em processos de interação com artistas e seus espaços de produção e exposição das obras. As experiências que afetam as emoções provocam novos questionamentos e ampliam os conhecimentos dos licenciandos, constituem as bases para novas práticas educativas e transformações nos currículos e precisam ser ampliadas e estendidas a outros espaços.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**: Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre literatura e história da cultura. Vol.1. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Estética e sociologia da arte**. Edição e tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade de Barcelona, Espanha, n. 19, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 25 set. 2024.

FOERSTE, Erineu. Parceria na formação de professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, [S. l.], [s. n.]. (ISSN: 1681-5653) Disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/554Foerste.PDF>. Acesso em: 25 set. 2024.

MACHADO, Letícia Vier *et al.* Teoria das emoções em Vigotski. **Psicologia em Estudo**. Maringá/PR, v. 16, n. 4, p. 647-657, out./dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKctvZpzF3nLFdyYw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit. Contribuições de Lukács na pesquisa com imagens na Educação: um breve estudo das categorias trabalho, particularidade e mediação. In: FICHTNER, Bernd *et al.* (Org.). **Cultura, dialética e hegemonia**: pesquisas em educação. 3. ed. Vitória: Edufes, 2013, p. 165-180.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba Duarte; SILVA, Maria Cristina da Rosa Fonseca da. Da formação à atuação do professor de artes visuais: contribuições para uma prática histórico-crítica. In: CAMARGO, Fernanda Monteiro Barreto; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit (Org.) **Imagens e Mediações nas pesquisas em educação**. Campos de Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2018. p.16-33.

VAGO-SOARES, Maria Angélica. **Infância, Arte e Cultura**: experiências em (com) textos educativos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004.

VIGOTSKI, L.S. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

4. Políticas de formação de leitores: reflexões a partir de diretrizes internacionais voltadas para bibliotecas públicas

Cleonara Maria Schwartz¹

Patrícia Veronesi Batista²

DOI: 10.52695/978-65-5456-100-6.4

Introdução

Este capítulo representa um esforço de se pensar a política de formação de leitores pela via das bibliotecas públicas mediante recorte de um dos estudos desenvolvidos na linha de pesquisa Educação e Linguagens do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Nele, propomos refletir sobre política de formação de leitores, interrogando diretrizes internacionais e suas interferências nas políticas direcionadas às bibliotecas públicas do Brasil.

A abordagem dessa temática surgiu de uma experiência de exploração de documentos provenientes de organismos internacionais, proposta inicialmente na disciplina Estágio em Pesquisa I e posteriormente desenvolvida no Estágio

1 Professora Titular da Universidade Federal do Espírito Santo, atuando em cursos de graduação, mestrado e doutorado em Educação.

2 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, graduada em Biblioteconomia por essa mesma universidade e especialista em Oratória, Transversalidade e Didática da Fala para Formação de Professores pela Secretaria de Ensino a Distância.

em Pesquisa II, no curso de mestrado, que nos levou a identificar relações que se estabelecem entre as bibliotecas públicas brasileiras e o plano de ação Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável³ (ONU, 2015), doravante referida como Agenda 2030.

Para abordar essas relações, tomamos como referências as diretrizes da Agenda 2030 e da Federação Internacional de Associações Bibliotecárias (IFLA) com documentos (IFLA, 2015; [2015?]) traduzidos e disseminados no Brasil pela Federação Brasileira de Associações de Bibliotecários, Cientistas de Informação e Instituições (Febab), os quais orientam teoricamente como deve ser o trabalho biblioteconômico com o que pressupõe a Agenda 2030, almejando outros modos possíveis de refletir sobre essas diretrizes internacionais elaboradas em contextos distantes das bibliotecas (se considerarmos as proposições da Agenda 2030) e em contextos distintos do brasileiro (se considerarmos as proposições da IFLA).

Tomamos a Agenda 2030 e os documentos elaborados pela IFLA como fontes documentais portadoras de discursos sobre política de formação de leitores e, desse modo, como textos, como enunciados que possibilitam identificar intencionalidades políticas, econômicas e sociais que perpassam as proposições da Agenda 2030 e mostrar como tais orientações reverberam nas políticas direcionadas às bibliotecas públicas.

Inquiríamos as fontes a partir das seguintes questões: como a Agenda 2030 impactou a área biblioteconômica para o trabalho com as diretrizes internacionais no Brasil? Quais foram as diretrizes internacionais, tomadas como nacionais, para orientar o trabalho de bibliotecários, e, portanto, orientadas para serem aplicadas em bibliotecas públicas, a fim de conciliar os fazeres biblioteconômicos com as proposições da Agenda 2030?

Responder a essas questões possibilitou explorar modos de formação de leitores disseminados no Brasil para atender aos compromissos internacionais firmados e, sobretudo, conhecer concepções de leitura que ancoram um conjunto discursivo que se constituiu em torno das orientações internacionais.

3 *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development.*

Agenda 2030: o que propõe?

O plano de ação Agenda 2030 (ONU, 2015) compreende um acordo universal, firmado entre 25 e 27 de setembro de 2015, pelos Estados membros da ONU, a partir do que estabeleciam os Objetivos de Desenvolvimento Mundial (ODM), que vigoraram de 2000 a 2015, propondo-se a concretizar as metas não alcançadas pela Declaração do Milênio. Instituíram-se, assim, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) globais, defendendo o compromisso de não deixar ninguém para trás (ONU, 2015).

Conforme apresentado no preâmbulo e na introdução da declaração que compõem o documento, em consonância com os propósitos e os princípios da ONU, a Agenda 2030, os países e as partes envolvidas no acordo global comprometem-se com a promoção da paz universal, com a erradicação da pobreza, da fome e das desigualdades sociais, visando à garantia dos direitos humanos, por meio do desenvolvimento sustentável e de parcerias colaborativas globais. Ressalta-se que as pessoas, o planeta, a prosperidade, a paz e as parcerias são consideradas elementos fundamentais para as transformações almejadas para o futuro da humanidade e do planeta, devendo estar em lugar de prioridade: os países mais necessitados,⁴ as pessoas mais vulneráveis e os mais pobres (ONU, 2015).

Os princípios e compromissos declarados no documento retomam o que estabelece a Carta das Nações Unidas, as declarações e os tratados internacionais de Direitos Humanos, a Declaração do Milênio, as conferências e as cúpulas das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável, apostando no conceito de desenvolvimento sustentável como uma abordagem inovadora e necessária para conciliar, de forma interdependente, o combate à pobreza, às desigualdades sociais, a preservação da natureza, o crescimento econômico sustentável e inclusivo das nações. Princípios e compromissos esses estabelecidos tendo em vista o que intitulam como o nosso mundo hoje, descrito como sendo marcado por grandes desafios e desigualdades sociais, a depender das diferentes nações. São disparidades de oportunidades, de riqueza, de poder, em que se destacam as desigualdades de gênero, o desemprego entre jovens, as insuficiências na saúde, os desastres naturais, a violência, o terrorismo, as crises humanitárias, o fim dos

4 Faz-se referência aos países africanos, aos países menos desenvolvidos, aos pequenos Estados insulares em desenvolvimento e aos países em desenvolvimento sem litoral.

recursos naturais, a degradação da natureza, as mudanças climáticas, que juntos impedem o desenvolvimento sustentável de muitos países (ONU, 2015).

A Agenda 2030 enfatiza o compromisso com o projeto de mundo aberto, livre, justo, equitativo, tolerante, inclusivo, sem as grandes mazelas sociais que atualmente acometem as nações, como: pobreza, exploração pelo trabalho, fome, medo, violência, doença etc. Almejando acesso equitativo e universal à educação, à alfabetização, à saúde e à proteção social, a fim de garantir o completo bem-estar humano, o direito à água potável, ao saneamento básico, ao alimento, à energia, ao crescimento econômico sustentável, enfim, o direito à dignidade humana, à democracia, à justiça, à igualdade de oportunidades, à diversidade cultural, à igualdade de gênero, à proteção ambiental e da biodiversidade (ONU, 2015).

São reconhecidos os avanços alcançados mediante os ODM como: diminuição da pobreza extrema; maior acesso à educação; diminuição do abismo digital frente ao maior acesso às informações, às tecnologias de comunicação e de interconectividade; avanços científicos e tecnológicos, etc. Entretanto, reconhece-se a forma desigual a partir da qual tais avanços ocorreram, sem contemplar as realidades mais carentes e sem avançar em muitos dos ODM (como: saúde materna, saúde reprodutiva etc.). Assim, reafirmam o compromisso com as metas não alcançadas, com os países mais vulneráveis, propondo-se a tratar de outros objetivos e metas a partir da nova agenda global, e atuar com perspectivas amplas, considerando fatores econômicos, sociais e ambientais interconectados (ONU, 2015).

A nova agenda defende a dedicação coletiva e a cooperação mundial para o desenvolvimento das nações, reconhecendo, entretanto, a soberania das nações, os direitos e as obrigações dos Estados diante do direito internacional, os direitos humanos, as liberdades humanas fundamentais, sem distinção “[...] de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra opinião, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, deficiência ou qualquer outra condição” (ONU, 2015, p. 7). Desse modo, convocam-se os países para atuar nos níveis regionais e global, respeitando as próprias prioridades e especificidades nacionais, ressaltando particularidades dos países menos desenvolvidos, sem litoral, em situação de conflito etc., mas de forma a comprometerem-se com o cenário e com as ambições internacionais (ONU, 2015).

Da mesma maneira, convocam-se ao empoderamento as pessoas mais vulneráveis: “[...] todas as crianças, jovens, pessoas com deficiência (das quais mais de 80% vivem na pobreza), as pessoas que vivem com HIV/Aids, idosos, povos indígenas, refugiados, pessoas deslocadas internamente e migrantes” (ONU, 2015, p. 8). Promete-se empenho para acabar com a pobreza e com a fome; fornecer educação equitativa de qualidade para todos; promover saúde física e mental; prevenir doenças; construir economias sustentáveis; acabar com a exploração e com o trabalho escravo (ONU, 2015).

Na defesa do crescimento econômico, assegura-se que é fundamental para a prosperidade, sendo necessário combater a concentração de renda e desenvolver economias flexíveis que priorizem as pessoas, promovam o emprego e o empoderamento de jovens e de mulheres, a partir do trabalho decente, sem exploração. E assim afirmam que todas as nações podem “[...] ter uma *força de trabalho saudável e bem-educada com o conhecimento e as habilidades necessárias para o trabalho produtivo e gratificante e a plena participação na sociedade.*” (ONU, 2015, p. 10, grifos nossos), sendo necessário, para tanto, fortalecer e adotar políticas que potencializem as capacidades produtivas (ONU, 2015).

Os trechos em destaque na citação acima nos chamam atenção pelo tom apelativo diante do crescimento econômico colocado como inevitável e necessário, lançando luz para grandes desafios sociais, como concentração de renda e desemprego, mas apresentando a força de trabalho e o trabalho, associados aos adjetivos saudável, bem-educada, produtivo e gratificante; e às possibilidades de realização humana e de plena participação na sociedade, que são objetivos altamente almejados por qualquer nação, mas que, ao fim e ao cabo, dependem de fatores externos ao crescimento econômico para, de fato, concretizarem-se. A afirmação convicta, entretanto, é de que por essa via (a do crescimento econômico) todas as nações podem ser beneficiadas.

Quanto aos meios de implementação, estabelece-se a necessidade de parcerias globais, de engajamento coletivo e de solidariedade global, “[...] reunindo governos, setor privado, sociedade civil, o Sistema das Nações Unidas e outros atores e mobilizando todos os recursos disponíveis” (ONU, 2015, p. 3). Ressalta-se ainda, a necessidade de explorar ações e políticas estabelecidas na Agenda de Ação de Adis Abeba, que é parte integrante da Agenda 2030 (ONU, 2015).

Apesar de a nova agenda apresentar meios para sua implementação e de as parcerias (públicas, privadas, cooperativas, nacionais e internacionais) serem

consideradas fundamentais, ressalta-se que cada país é, individualmente, o responsável pelo seu próprio desenvolvimento, sendo o financiamento público internacional, complementar aos esforços nacionais, sobretudo para os países com recursos limitados. Finalmente, ressalta-se a importância das Nações Unidas enquanto sistema que disponibiliza os recursos necessários para a implementação dos ODS e do desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

No que se refere ao monitoramento e à avaliação, devem ocorrer nos níveis nacionais, regionais e global, mediante o acompanhamento de ações, implicações, prestações de contas, reavaliações e desenvolvimento de indicadores pelos próximos 15 anos, fazendo-se menção, mais uma vez, à Agenda de Ação Adis Abeba, assim como ao Fórum Político de Alto Nível como responsável por essa verificação, avaliação e medição dos progressos, além da tomada de decisões (ONU, 2015).

A Agenda 2030 faz um chamado à ação para mudar o nosso mundo, retoma as origens das Nações Unidas, convoca a todos para a construção de um futuro melhor, defendendo tratar-se de “[...] uma Agenda do povo, pelo povo e para o povo [...]” (ONU, 2015, p. 16), a qual depende de todos, da geração mais jovem e das gerações futuras para plena realização (ONU, 2015). Primando pelo equilíbrio, pela integração e pela indivisibilidade das dimensões econômica, social e ambiental; reafirmando as diferentes realidades e prioridades nacionais; reconhecendo a necessidade de melhorias no desenvolvimento de dados nacionais e globais (importantes para medir os progressos); e evidenciando a liberdade de abordagens que podem ser adotadas pelos países; convocam-se os esforços dos Estados para a agenda global, que toma “[...] o planeta Terra e seus ecossistemas [...]” (ONU, 2015, p. 17) como a nossa casa comum, sendo o que fundamentalmente nos une (ONU, 2015). Apresentam-se, assim, os 17 ODS, acompanhados de 169 metas a serem alcançadas até 2030. São eles:

ODS 1 – Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares;

ODS 2 – Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; ODS 3 – Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; ODS 5 – Alcançar a

igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; ODS 6 – Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; ODS 7 – Assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; ODS 8 – Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos; ODS 9 – Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; ODS 10 – Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; ODS 11 – Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; ODS 12 – Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; ODS 13 – Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos; ODS 14 – Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; ODS 15 – Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade; ODS 16 – Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis; ODS 17 - Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ONU, 2015).

Os ODS compreendem o eixo central da Agenda 2030, as metas são os caminhos e as medidas que proporcionam o cumprimento dos objetivos. Têm natureza global, universal e inclusiva, mas devem levar em conta as diferentes realidades, respeitando políticas e prioridades das nações. Dessa forma, cada país deve elaborar suas próprias metas a partir dos objetivos globais (ONU, 2015).

Ao tratar das finanças, o documento reforça a necessidade de mobilizar recursos internos, com apoio internacional voltado para os países mais necessitados. Dos países desenvolvidos, espera-se o total cumprimento de seus compromissos e o auxílio financeiro para os países em desenvolvimento, fornecendo 0,7% da renda nacional bruta para a assistência oficial ao desenvolvimento. A partir dessa porcentagem, define-se que uma proporção entre 0,15% e 0,20% deve ser destinada aos países menos desenvolvidos, além de

ressaltar a necessidade de angariar recursos financeiros a partir de outras fontes e auxiliar no controle e na gestão das dívidas dos países pobres (ONU, 2015).

A tecnologia é um elemento a ser melhorado em todo o mundo, incluindo o acesso à ciência e à inovação e o compartilhamento de conhecimentos, a fim de desenvolver e de democratizar o acesso e o uso das TIC para os países em desenvolvimento, mediante acordos, capacitações etc. (ONU, 2015). No que se refere especificamente à capacitação, reforça-se a importância do apoio internacional para subsidiar ações e orientações voltadas para os países em desenvolvimento, para os planos e para os objetivos particulares das nações (ONU, 2015).

O comércio multilateral, universal, aberto, não discriminatório e equitativo, somado ao aumento de exportações globais dos países em desenvolvimento e maior participação dos países menos desenvolvidos, contando com acesso livre e subsídios de cotas e taxas, são elementos mencionados para facilitar o acesso ao mercado mundial (ONU, 2015).

Em meio às questões sistêmicas mencionadas, estão a coerência de políticas e a coerência institucional, necessárias para a estabilização macroeconômica global, para o desenvolvimento sustentável, para o respeito à soberania dos Estados; as parcerias multissetoriais (públicas, público-privadas e com a sociedade civil), visando o compartilhamento de experiências, recursos tecnológicos e financeiros, sobretudo, com países em desenvolvimento; dados, monitoramento e prestação de contas, incluindo capacitação estatística dos países mais necessitados, para a produção de dados de qualidade sobre as realidades, avanços e desafios locais (ONU, 2015).

Quanto aos meios de implementação e a parceria global, reforça-se a necessidade de parcerias globais revitalizadas (com governos, sociedade civil, setores públicos e privados, sistema da ONU etc.) para tornar viável a implementação da Agenda 2030, sendo fundamental dar a mesma prioridade a cada um dos ODS, lançar mão de estratégias e de financiamentos integrados, com destaque para a importância das políticas e das lideranças nacionais, apoiados pelas ações estabelecidas na Agenda de Ação de Adis Abeba, alinhados aos compromissos internacionalmente firmados e contando com um ambiente econômico internacional e governança global favoráveis (ONU, 2015).

Reconhece-se a necessidade de apoio do Sistema de Desenvolvimento da ONU para auxiliar os países de renda média na garantia dos resultados alcançados e no enfrentamento dos desafios que lhes são próprios. Ressaltam-se

como fundamentais para o desenvolvimento sustentável as políticas públicas, os recursos internos nacionais, as atividades empresariais privadas, o setor privado de forma geral (seja de atuação nacional, seja de atuação internacional), visando promover “[...] um setor empresarial dinâmico e funcional, ao mesmo tempo em que protegemos os direitos trabalhistas e as normas ambientais e sanitárias em conformidade com as normas e acordos internacionais relevantes [...]” (ONU, 2015, p. 41).

Defende-se que o comércio multilateral universal, aberto, não discriminatório e igualitário é essencial para o crescimento econômico e para o desenvolvimento sustentável mundial, devendo-se fornecer capacitação para os países mais vulneráveis, ajudá-los a promover financiamento, alívio, reestruturação e gestão de dívidas, para que devedores e credores trabalhem juntos na prevenção, resolução e controle das dívidas dos países (ONU, 2015).

Lança-se assim o Mecanismo de Facilitação de Tecnologia, por meio de uma colaboração multissetorial, para apoiar o desenvolvimento sustentável. Entre os membros integrantes, estão: a Equipe de Trabalho Interagencial das Nações Unidas sobre Ciência, Tecnologia e Inovação para os ODS (de participação aberta a todos os departamentos, agências, fundos, programas, etc., da ONU); o Fórum Multissetorial sobre Ciência, Tecnologia e Inovação para os ODS (convocado anualmente para discutir a implementação dos ODS e contribuir no Fórum Político de Alto Nível, tratando de: parcerias, lacunas, transferências e difusão de tecnologias); e uma plataforma on-line (mapeando iniciativas, melhores práticas etc.; e disponibilizando informações, publicações científicas etc.) (ONU, 2015).

Propõe-se um quadro de acompanhamento e avaliação para ajudar os países no monitoramento de seus avanços e desafios, nos níveis nacionais, regionais e global, prestando contas, apoiando as parcerias e as cooperações, promovendo o intercâmbio de práticas e de aprendizagens. As iniciativas tem como princípios e características: a natureza voluntária, lideradas pelos países, tendo em vista a realidade de cada nação; a natureza universal, integrada e inter-relacionada das dimensões social, econômico e ambiental; a promoção, a coordenação e a eficácia do desenvolvimento sustentável; o caráter aberto, inclusivo e transparente para todos os interessados; a priorização das pessoas, sobretudo das mais vulneráveis; o comprometimento de evitar a duplicação de ações e ter em vista as prioridades, as novas metodologias etc.; a fundamentação em dados confiáveis disponibilizados por cada país; o reforço nos sistemas de dados,

particularmente nos países mais vulneráveis; e o apoio de instituições multilaterais, como a ONU (ONU, 2015).

Um conjunto de indicadores desenvolvidos pelos Estados membros (níveis regionais e nacionais), somados ao quadro indicador global, desenvolvido pelo Grupo Integrado Interagencial e de Peritos sobre os Indicadores dos ODS, serão utilizados para o acompanhamento das metas e dos ODS, tornando-se necessário: apoiar os sistemas de dados nacionais para acesso a dados confiáveis; promover cooperação público-privada para a exploração de dados; revisar regularmente os progressos e os desafios de cada nação, tendo em vista sempre o cenário internacional (ONU, 2015).

No nível nacional, propõe-se o desenvolvimento de metas nacionais, instrumentos de planejamento, estratégias de desenvolvimento, avaliações regulares etc., contando com contribuições amplas “[...] dos povos indígenas, da sociedade civil, do setor privado e de outras partes interessadas, de acordo com as circunstâncias, políticas e prioridades nacionais. [...]” (ONU, 2015, p. 46-47).

No nível regional, propõem-se o acompanhamento e a avaliação, além de oportunidades de aprendizagens, compartilhamento de melhores práticas, discussões sobre metas etc., favorecendo espaços de trocas e de incentivos entre os Estados membros (ONU, 2015).

No nível global, está em destaque a atuação do Fórum de Alto Nível sobre o desenvolvimento sustentável, mediante acompanhamentos e avaliações periódicas, facilitando compartilhamentos de práticas, de desafios e de aprendizagens. Dando unidade ao sistema, coordenando políticas, mobilizando ações, disponibilizando anualmente o Relatório sobre Progresso dos ODS, fruto das parcerias entre o sistema ONU, o quadro de indicadores globais (somado aos dados regionais e nacionais) e aos resultados do acompanhamento e avaliação do Financiamento para Desenvolvimento (ONU, 2015).

Cabe ao Fórum Político de Alto Nível implementar a Agenda 2030, acompanhar essa implementação e revisar periodicamente os objetivos e as metas para avaliar progressos e desafios, assim como incentivar que as nações criem seus próprios controles de acompanhamentos.

Agenda 2030, educação e instituições públicas: problematização

A Agenda 2030 surge de esforços da ONU, organização internacional que após a Segunda Guerra Mundial, liderada pelas grandes superpotências, passou a defender, mediante proposições e acordos globais, o desenvolvimento sustentável como meio de combate aos problemas sociais e ambientais que ameaçavam a humanidade e o planeta Terra. Acordos esses que, ao contrário do que se imagina, tendo em vista os esforços que prometem movimentar mundialmente, registram poucos avanços, acumulando-se os discursos retóricos, os objetivos e as metas que sempre precisam ser reafirmados a cada nova agenda global (Barbosa; Barbosa, 2016; Boff, 2016; Ivanova; Bueno, 2016; Rodrigues; Maciel, 2016; Buss, 2019; Barbieri, 2020).

Atualmente, a ONU configura-se, no cenário mundial, como uma organização representativa da interdependência política e econômica que constitui o mundo contemporâneo, sendo, portanto, influenciada e influenciadora no contexto de forças contraditórias do qual faz parte. Desse modo, não deve ser tomada como dotada de neutralidade, nem como garantidora de justiça e de equidade universais frente às tão diversas e desafiadoras desigualdades globais, sobretudo ao propor uma agenda com amplas abordagens (econômicas, sociais e ambientais), que devem ser integradamente desenvolvidas, mediante aposta no projeto de desenvolvimento sustentável, que, desde as décadas 1960 e 1970, está em constante proposição, mostrando-se, entretanto, ineficiente diante do acirramento das desigualdades sociais que vivenciamos na atualidade (Costa, 1996; Torres, 1996; Castro, 2005; Mészáros, 2008; Silva, 2011; Cravo, 2013; Boff, 2016; Jubilit; Silva; Ramina, 2016; Freitas, 2018; Buss, 2019; Onu, 20--?; Barbieri, 2020)

Tendo em vista esse panorama, é que Agenda 2030 deve ser analisada, desvelando-se a ingenuidade que paira sobre o complexo cenário a partir do qual a ONU convoca países e suas sociedades civis, propondo parcerias público-privadas e cooperações internacionais, em prol de interesses ditos comuns a todas as nações, incentivando o comprometimento de todos com a nova agenda, de forma a assumi-la como parte das iniciativas e prioridades de seus próprios governos, em diversas áreas que perpassam as realidades sociais, econômicas e ambientais, sobre as quais a Agenda 2030 propõe intervenções.

Mészáros (2008) alerta para uma questão crucial ao capitalismo: “[...] assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [...]” (Mészáros, 2008, p. 44). Apelo que se faz presente na Agenda 2030 e, por conseguinte, é disseminado por instituições, projetos e agentes políticos atrelados às suas proposições.

Há um outro aspecto muito sensível das proposições da Agenda 2030 que merece ser ressaltado, o impacto social das parcerias público-privadas que utilizam recursos do fundo público para incentivos, concessões e convênios com empresas (sejam elas ONGs, bancos, emissoras de televisão etc.) que mercantilizam, em forma de serviços, aquilo que o Estado deveria oferecer em forma de direitos sociais. Manobra essa que tende a ser justificada pelo discurso da ineficiência pública e da qualidade dos serviços prestados em âmbito privado, na defesa de que, mediante tais parcerias, as desafiadoras realidades sociais das diferentes nações podem ser transformadas.

Freitas (2018), ao abordar a importância de resistir às políticas da reforma empresarial da educação, ressalta a necessidade de radical diferenciação entre o que se compreende por público e por privado, tendo em vista a valorização, proteção e sobrevivência daquilo que é um bem público e, portanto, socialmente conquistado:

Programas progressistas condenam os processos de privatização do serviço público em suas variadas formas (*vouchers*, contratos de gestão, concessões, contratos de impacto social e parcerias público-privadas) no campo da educação e apontam para o fortalecimento da educação pública de gestão pública. Concessão é privatização. Público e privado são categorias mutuamente excludentes. Por definição, público é administrado democraticamente e coletivamente, e privado é administrado pelos proprietários ou organizadores do empreendimento. O privado tem “por obrigação” gerar lucro (mesmo que sob a forma de organizações “sem fins lucrativos” – uma pura questão de contabilidade), o público visa garantir direitos e atender ao interesse público. Privado não lida com direitos, lida com mercado. Mercado tem suas regras. Para garantir o lucro, os compromissos têm que ser, antes, com os proprietários: isso exige inserir-se na lógica do mercado da área explorada, reduzir custos (ex.: mais alunos em sala para o mesmo

professor), ser competitivo reduzindo salários (profissionais menos qualificados, sem direitos, rotativos) e até reduzir o alcance do serviço ou produto, excluindo populações mais caras (muito pobres ou com necessidades especiais). Portanto, não há a possibilidade de formas híbridas como “parcerias público-privadas” ou “gestão privada de serviço público” serem consideradas viáveis (seja para atividades pedagógicas seja “não pedagógicas”) (Freitas, 2018, p. 140-141).

Portanto, o projeto de sociedade implicado na Agenda 2030, o sistema e o modo de reprodução dessa sociedade é orientado pela lógica global capitalista com a qual está estruturalmente alinhada. Nesse sentido, parece duvidoso acreditar que os objetivos, metas e arranjos internacionais propostos são suficientes e condizentes com uma factível e ampla transformação no quadro e na ordem social das nações, sobretudo daquelas mais pobres e em desenvolvimento, como consta estar em prioridade no plano de ação.

Mészáros (2008) nos fala sobre a incorrigível lógica do capital e afirma que até é possível um ajuste das “[...] formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve *conformar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral.*” (Mészáros, 2008, p. 25-26, grifos do autor).

Para além do caráter incorrigível do capitalismo e pensando no contexto especificamente brasileiro, Costa (1996) aponta outros aspectos que se mostram mais determinantes para a redução de desigualdades sociais, além do mero crescimento econômico, como é defendido na Agenda 2030:

É possível que não sejamos capazes de construir coalizões fortes o suficiente para produzir redução de desigualdades como valor primeiro e não como dependente de crescimento econômico. Mas é doloroso que não consigamos pensar distribuição (de riqueza e direitos) como algo autônomo do crescimento. Afinal nossos exemplos recentes, dos quais o Brasil é um dos mais destacados, demonstram claramente que, sob relações capitalistas, padrões de desigualdade podem se ampliar em processos de crescimento econômico. Para algumas reflexões sérias sobre possíveis alternativas para o Brasil, a própria distribuição é condição para uma nova fase de crescimento [...] (Costa, 1996, p. 68).

Problematizando o ideário de desenvolvimento sustentável, Boff (2016) reconhece que há variações e distintas formulações, porém, ressalta que a maior parte tenta “[...] salvar o tipo imperante de desenvolvimento, [...] imprimindo-lhe um cariz sustentável, mesmo que aparente” (Boff, 2016, p. 43). Desvela, assim, algumas das importantes contradições que perpassam o binômio *desenvolvimento e sustentabilidade*, e argumenta que o desenvolvimento (sinônimo de crescimento material) “[...] é antropocêntrico, contraditório e equivocado [...]” (Boff, 2016, p. 47).

Mostra-se antropocêntrico por centrar-se exclusivamente no ser humano e por desconsiderar os demais organismos vivos, aspecto esse que inclusive evidencia “[...] o defeito de todas as definições dos organismos da ONU, o de serem exclusivamente antropocêntricos e pensarem o ser humano acima da natureza ou fora dela, como se não fosse parte dela” (Boff, 2016, p. 47). Mostra-se contraditório por atender a lógicas opostas, afinal, o desenvolvimento é um termo proveniente do ramo da economia política industrialista/capitalista, logo, “[...] é linear, deve ser crescente, supondo a exploração da natureza, gerando profundas desigualdades — riqueza de um lado e pobreza do outro — e privilegia a acumulação individual [...]” (Boff, 2016, p. 47-48), enquanto a sustentabilidade:

[...] ao contrário, provém do âmbito da biologia e da ecologia, cuja lógica é circular e includente. Representa a tendência dos ecossistemas ao equilíbrio dinâmico, à cooperação e à coevolução, e responde pelas interdependências de todos com todos, garantindo a inclusão de cada um até dos mais fracos.

Se esta compreensão for correta, então fica claro que *sustentabilidade e desenvolvimento* configuram uma contradição nos próprios termos. Eles têm lógicas que se autonegam: uma privilegia o indivíduo, a outra o coletivo; uma enfatiza a competição, a outra a cooperação; uma a evolução do mais apto, a outra a coevolução de todos juntos e inter-relacionados (Boff, 2016, p. 48).

E mostra-se equivocado, pela inconsistência em alegar que a pobreza é a causa dos problemas que buscamos combater, quando, na verdade, é apenas uma das consequências do sistema capitalista. Pensamento *equivocado*, porque, segundo Boff, “alega como causa aquilo que é efeito. Alega que a pobreza é a principal causa da degradação ecológica” (Boff, 2016, p. 47-49). O que pode nos levar a pensar que quanto menos pobreza, mais desenvolvimento sustentável e

menos degradação, o que não é condizente com a realidade. Para ele, o modelo-padrão de desenvolvimento que se quer sustentável é ancorado em um discurso de sustentabilidade vazio e retórico (Boff, 2016).

Boff alerta que, apesar de se verificarem avanços de produção de níveis mais baixos de carbono, de utilização de energias alternativas, de reflorestamento de regiões degradadas, tudo se realiza na medida em que não diminuam lucros, não enfraqueça competição e não cause prejuízo às inovações tecnológicas. A utilização da expressão “desenvolvimento sustentável” tem significação política por oportunizar uma maneira hábil de desviar a atenção para os problemas da injustiça social nacional e mundial, do aquecimento global crescente e das ameaças que pairam sobre a sobrevivência de nossa civilização e da espécie humana.

E, assim, inevitavelmente, questionamo-nos sobre a ampla confiabilidade e aposta em um projeto audacioso e contraditório de desenvolvimento, que se propõe a ser sustentável, universal, indivisível, global, equitativo, *sem deixar ninguém para trás*, sendo que é fruto de negociações capitalistas e multilaterais, encabeçado por instituições internacionais, sob a direção de uma instituição marcada por complexas relações de poder como a ONU e com direta interferência das superpotências vitoriosas das duas grandes guerras mundiais. Questionamos, ainda, o propósito de se lançar e relançar sempre objetivos e metas tão difíceis de serem alcançados pelas nações, acarretando, nas inúmeras situações em que não são alcançados, certa desmoralização frente ao cenário mundial, reafirmando sua condição de dependência, legitimando a necessidade da intervenção de organismos internacionais e de parcerias público-privadas em países em desenvolvimento.

Essas considerações nos levam a refletir sobre como a Agenda 2030, tratando de desafios que perpassam todos os âmbitos sociais, incluindo a educação ao longo da vida,⁵ resvala reflexos do acordo global no contexto das políticas que incidem nas bibliotecas públicas brasileiras, visto que, historicamente, tais instituições vêm sofrendo as consequências de influências externas, não alcançando pleno desenvolvimento de suas potencialidades e reconhecimento social, frente às realidades e às importantes demandas na-

5 ODS 4: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015).

cionais, sendo recorrentemente exploradas para outros propósitos, que não exatamente seriam os seus, tendo em vista o descomprometimento com a efetiva democratização e mediação do acesso à leitura, à informação e à cultura, em prol da formação de uma sociedade emancipada, construtora e reivindicadora de suas próprias diretrizes e identidades (Lemos, 1979; Tarapanoff; Suaiden, 1995; Suaiden, 2000; Braga, 2004; Paiva, 2008; Freitas; Silva, 2014; Machado, 2015; Medeiros, 2015; Rosa, 2018; Sousa, 2018).

Diretrizes internacionais e nacionais para as bibliotecas públicas

Em 1994, foi elaborado, pela IFLA e pela Unesco, o Manifesto das Bibliotecas Públicas, que proclama que a biblioteca pública é a força viva para a educação, cultura, inclusão e acesso à informação, sendo, assim, agente fundamental para o desenvolvimento sustentável, para a promoção da paz no mundo (Pinto *et al.*, 2018).

A IFLA é uma organização internacional (independente, não governamental e sem fins lucrativos) que representa globalmente os interesses das bibliotecas e dos profissionais da informação, orientando, consequentemente, as ações de representações nacionais e regionais de biblioteconomia. Seus objetivos, segundo consta no site da instituição, são:

Promover altos padrões de fornecimento e entrega de serviços de bibliotecas e informações; incentivar o amplo entendimento do valor de uma boa biblioteca e serviços de informação; e representar os interesses de nossos membros em todo o mundo (IFLA, 2019, s/p).

A IFLA estabelece relações com outras instituições internacionais, atuando ora como associada, ora como observadora, entendendo o contato estabelecido como “[...] oportunidade para um intercâmbio regular de informações e pontos de vista sobre questões de interesse mútuo [...]” (IFLA, 2019, s/p). No caso da ONU, a IFLA atua com o status de observadora e, nos últimos anos, tem dedicado esforços para defender o potencial das bibliotecas perante as proposições dos ODS da Agenda 2030, sobretudo no que tange à “[...] inclusão do acesso à informação, a salvaguarda do patrimônio cultural, a alfabetização universal e o acesso às tecnologias de informação e comunicação [...]” (IFLA, 2019, s/p). E declaram seu posicionamento em relação à Agenda 2030 nos seguintes termos:

A posição consistente da IFLA é que o **acesso à informação é essencial para alcançar os ODS** e que as bibliotecas não são apenas parceiros-chave dos governos, mas já estão contribuindo para o progresso em direção à consecução dos 17 objetivos (IFLA, 2019, s/p, grifo do autor).

Foi lançado, em 2016, o Programa Internacional de *Advocacy* (*International Advocacy Programme*), com o propósito de capacitar, promover e apoiar as bibliotecas no planejamento e na implementação da Agenda 2030 (IFLA, 2019). Os objetivos do programa são:

Aumentar o nível de conscientização sobre os ODS dos bibliotecários nos níveis comunitário, nacional e regional para promover o importante papel que as bibliotecas podem desempenhar no desenvolvimento, contribuindo para a Agenda 2030 da ONU e os ODS;

Aumentar a participação de associações de bibliotecas e representantes de bibliotecas públicas no trabalho de *advocacy* em nível nacional e regional para garantir acesso público sustentável à informação por meio de serviços e programas de bibliotecas (IFLA, 2019, s/p).

Entre as iniciativas do programa, está a elaboração dos documentos que compõe nosso corpus: *As bibliotecas e a implementação da Agenda 2030 da ONU* (IFLA, 2015) e *Acesso e Oportunidades para Todos: como as bibliotecas contribuem para a Agenda 2030 das Nações Unidas* (IFLA, [2015?]), ambos traduzidos pela Febab, que é a organização que trata de assuntos de interesse dos bibliotecários, dos cientistas da informação e das instituições a eles vinculadas, no âmbito nacional. Tendo em vista o comprometimento com a ampliação e a divulgação de materiais relacionados à missão da instituição, a Febab traduziu os referidos documentos, produzidos pela IFLA, para o trabalho com a Agenda 2030 no contexto das bibliotecas.

O documento *As bibliotecas e a implementação da Agenda 2030 da ONU* (IFLA, 2015), lançado em outubro de 2015, compreende um apanhado de informações, organizadas em 19 páginas, com o propósito de explicar para a comunidade bibliotecária o que é a Agenda 2030 (acordo global firmado em setembro do mesmo ano), assim como esclarecer como deveria ser implementada nos anos seguintes.

Naquele momento, o objetivo central era movimentar profissionais da informação para estabelecer diálogos com gestores governamentais (nacionais e regionais), e defender o potencial das bibliotecas, a importância de serem inseridas nos planos e nas estratégias de desenvolvimento sustentável (trabalho de *advocacy*), acompanhar o progresso e o cumprimento das metas, além de divulgar a implementação da Agenda 2030.

Já na introdução do documento, antes mesmo de apresentar pontos de convergência que se estabelecem entre as proposições da Agenda 2030 e as possibilidades de atuação dos bibliotecários, afirma-se categoricamente que as bibliotecas “[...] dão um importante contributo para o desenvolvimento [...]” (IFLA, 2015, p. 1, grifo nosso) e que devem atuar para “[...] mostrar agora que podem impulsionar o progresso ao longo de toda a Agenda 2030 da ONU [...]” (IFLA, 2015, p. 1, grifo nosso), lançando-se como parceiras na implementação de ações definidoras de prioridades do governo de seu país (IFLA, 2015).

Destacamos, na citação acima, termos que enfatizam o potencial das bibliotecas frente ao projeto de desenvolvimento sustentável, a ponto de se assegurar que as contribuições já são reais, sendo necessário divulgar e defender essa capacidade, para atuar, inclusive, na definição de prioridades nacionais. O movimento *advocacy* surge, desse modo, como uma oportunidade de defender o potencial das bibliotecas, frente à relação custo-benefício que tende a oferecer ao projeto de desenvolvimento sustentável, a ser planejado pelos líderes nacionais; garantindo o reconhecimento das bibliotecas como importantes para o desenvolvimento local, e assegurando os recursos e o comprometimento público necessários para sua contínua atuação social (IFLA, 2015). E assim, propõem:

Tome medidas agora até dezembro de 2015 no seu país para garantir que as bibliotecas têm uma palavra a dizer quando os governos decidirem como vão implementar os ODS:

Participe nas consultas nacionais sobre os planos de desenvolvimento.

Organize encontros com políticos para fazer *advocacy* pelas bibliotecas (IFLA, 2015, p. 1, grifos do autor).

Dessa forma, as orientações são destinadas aos bibliotecários envolvidos no movimento *advocacy* (nacional e local) e em atividades de divulgação da

Agenda 2030 no espaço das bibliotecas em que atuam. Apresentam como propósito do documento:

1. **Compreender** o processo da Agenda 2030 da ONU e o trabalho de *advocacy* da IFLA;
2. **Compreender** como a Agenda 2030 da ONU será implementada a nível nacional;
3. **Organizar** encontros com decisores políticos para demonstrar a contribuição que as bibliotecas e o acesso à informação proporcionam para o desenvolvimento nacional e em todos os ODS;
4. **Monitorizar a Agenda 2030** da ONU e a implementação dos ODS;
5. **Informar** os utilizadores da biblioteca sobre os ODS (IFLA, 2015, p. 2, grifos do autor).

Em tom comemorativo pelo êxito na defesa do acesso à informação, à cultura, às TIC, e à alfabetização, a IFLA coloca-se como participante ativa, que advogou em prol dessas causas no processo de elaboração da Agenda 2030, sendo reconhecida pela ONU mediante os ODS e metas 16.10 (acesso público à informação), 11.4 (cultura), 5b, 9c e 17.8 (TIC), etc., considerando um importante primeiro passo para o futuro das ações (IFLA, 2015).

No primeiro capítulo do documento *As bibliotecas e a implementação da Agenda 2030 da ONU* (IFLA, 2015), apresentam-se o contexto de surgimento e o projeto de sociedade que a nova agenda global almeja alcançar, a fim de favorecer maior compreensão sobre a sua origem, sobre as partes que constituem o plano de ação, explicando o papel de importância das bibliotecas públicas, ao afirmar que: “[...] são instituições públicas essenciais que têm um papel vital a desempenhar no desenvolvimento de todos os níveis da sociedade” (IFLA, 2015, p. 3). Apesar da aparente delimitação, mencionada anteriormente, do contexto direto de atuação das bibliotecas e bibliotecários, apostam-se em amplas possibilidades de atuação social das bibliotecas públicas, dada a sua natureza institucional.

Em seguida, apresentam-se o trabalho de *advocacy* da IFLA e o cronograma com ações planejadas de 2012 até 2030, destacando-se momentos em que o trabalho da IFLA foi desenvolvido, assumindo o compromisso de seguir atuando nas etapas subsequentes (IFLA, 2015). Esclarecem o que são

indicadores, a importância na medição de avanços, como devem ser implementados, além de algumas propostas colocadas em anexo. Apresentam, ainda, o Fórum Político de Alto Nível e seu funcionamento, afirmando futuras participações em “[...] consultas sobre os progressos no cumprimento das metas no acesso à informação: às TIC, à cultura e à literacia” (IFLA, 2015, p. 5).

São abordados os planos de desenvolvimento nacionais, explicando como a Agenda 2030 pode ser implementada nos países, tendo em vista a definição de gastos e de prioridades dos governos, podendo ser executada por meio de “[...] um único plano de desenvolvimento nacional, ou banda larga, inclusão digital e planos de desenvolvimento social, entre outros [...]” (IFLA, 2015, p. 5). A compreensão sobre esse processo é colocada como de grande importância para as bibliotecas terem melhores condições de planejamento e, assim, apresentarem proposições e definirem sua atuação para o convencimento das lideranças nacionais (IFLA, 2015).

Conforme estabelece a própria Agenda 2030, cada país tem autonomia na forma de implementação de suas proposições, de acordo com a realidade e as prioridades de cada nação, a partir das quais devem ser definidos objetivos, metas e indicadores próprios, sendo fundamental que os bibliotecários busquem informações sobre o processo em curso, elaborando estratégias e tendo em vista os decisores políticos, isto é, as lideranças que devem ser procuradas (IFLA, 2015). Outros processos regionais, que podem impactar em formas específicas de implementação da Agenda 2030, são evidenciados, apontando-se os acordos, processos, organizações e países envolvidos para orientar os bibliotecários. Dentre as orientações dadas para a organização de reuniões com lideranças públicas, destacam-se:

- Identificar representantes do setor bibliotecário (seja da comunidade bibliotecária, seja de associações bibliotecárias, seja de bibliotecas públicas, universitárias ou nacionais) — devendo ocorrer mediante a divulgação da agenda e a convocação de apoio da classe.
- Identificar o processo de implementação e as prioridades dos governos — elencando caminhos e lideranças.
- Desenhar a estratégia bibliotecária e preparar mensagens-chave — identificando pessoas envolvidas, prioridades, interesses; considerando investimentos e políticas existentes; informando-se sobre a pauta de discussão de maior relevância; apresentando vantagens para uma

possível parceria com bibliotecários; definindo um bom orador e mediador para a discussão.

- Organizar reuniões com os decisores políticos e participar nas consultas públicas — defendendo o potencial das bibliotecas frente as proposições da Agenda 2030 e apresentando como podem contribuir com os ODS.
- Aproveitar os meios de comunicação social, as alianças e a experiência de líderes — buscando meios para ampla divulgação pela mídia, entre bibliotecas, associações etc.
- Observar com atenção o desenvolvimento do processo — em cada país procedimentos distintos podem ser adotados, sendo necessário acompanhar e aproveitar as oportunidades (IFLA, 2015).

Alguns procedimentos são apontados para o controle da implementação da Agenda 2030. Foi indicado a comunicação direta com a IFLA (em inglês) nos seguintes casos:

- Durante a planificação e organização de reuniões com responsáveis políticos.
- Quando necessitar de antecedentes sobre a Agenda 2030 da ONU ou exemplos para apresentar nas reuniões.
- Quando necessitar de contatos ou apoio para a formação de parcerias no seu país (IFLA, 2015, p. 12).

Ressalta-se, ainda, a necessidade de divulgação dos ODS, das ações nacionais e locais entre os frequentadores das bibliotecas (IFLA, 2015). Além das informações anteriormente apresentadas, o documento contém anexos com materiais complementares. O Anexo 2⁶ consiste em um folheto que contém textos curtos que podem ser utilizados em folhetos de divulgação, em reuniões e em discussões. Os temas abordados são:

- Bibliotecas e o acesso à informação contribuem para o desenvolvimento nacional.
- O acesso à informação ajuda a apoiar todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

6 Não há menção ao anexo 1.

- As bibliotecas garantem o acesso à informação — uma meta transversal que apoia todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.
- Os serviços das bibliotecas contribuem para melhorar os resultados em todos os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS).
- As bibliotecas estão prontas para apoiar a implementação da Agenda 2030 da ONU (IFLA, 2015).

O Anexo 3, intitulado *Como as bibliotecas cumprem os 17 ODS*, representa um quadro com objetivos e exemplos de ações desenvolvidas em bibliotecas pelo mundo (IFLA, 2015). O Anexo 4, contendo propostas de indicadores, conta com um quadro com indicadores, isto é, com critérios propostos pela IFLA para avaliações diagnósticas e/ou de progresso, no intuito de contribuir com ações iniciais,⁷ podendo ser adaptadas e/ou substituídas. O quadro apresenta o que seriam três alvos da área biblioteconômica (Acesso à informação; TIC; e Alfabetização), seguidos dos indicadores apontados pela IFLA e eventuais notas (IFLA, 2015). Encerra-se assim esse primeiro documento.

Vale ressaltar que as orientações retratadas acima, sistematizadas pela IFLA (entidade que representa a classe bibliotecária internacionalmente), objetivavam apontar direções para a atuação da classe bibliotecária diante da Agenda 2030, previamente aprovada. Logo, a autonomia que é mencionada diz respeito às possíveis articulações, ações, priorizações e adequações que poderiam ser necessárias aos diferentes contextos de atuação dos bibliotecários, mas tendo em vista o que pressupõe a Agenda 2030. Assim sendo, vê-se que, nesse momento do processo, não havia mais espaço para o profissional bibliotecário opinar, divergir, interferir no que estava acordado. Desse modo, destacamos que não se propunha exatamente liberdade e autonomia aos profissionais, mas a conformação de práticas diante das diretrizes que se impunham, aprovadas previamente com a reconhecida participação da IFLA.

Outro aspecto que nos leva a tal entendimento, apesar do relato de ampla participação social no processo de construção das proposições da Agenda 2030, é o desconhecimento relatado por alguns bibliotecários nas pesquisas que compõe a nossa revisão de literatura (Spudeit; Prado, 2017; Alvim, 2018; Pinto *et al.*,

7 Até o momento do lançamento do documento, ainda não haviam indicadores globais definidos pela ONU.

2018; Geraldo; Pinto, 2019), evidenciando que os profissionais em si não foram amplamente atuantes no processo de formulação da Agenda 2030.

Outra fonte importante para mostrar o impacto da Agenda 2030 sobre as políticas voltadas para a formação de leitores em bibliotecas públicas é o documento intitulado *Acesso e Oportunidades para Todos: como as bibliotecas contribuem para a Agenda 2030 das Nações Unidas* (IFLA, [2015?]) — tradução Febab. Em suas primeiras páginas, retoma-se os 17 ODS, a posição da IFLA frente ao projeto de desenvolvimento sustentável, o contexto de surgimento da Agenda 2030 e seu comprometimento com os âmbitos social, econômico e ambiental (IFLA, [2015?]). As bibliotecas são concebidas como instituições de fundamental importância na implementação dos ODS, sobretudo no que se refere ao acesso à informação, à cultura, às TICs e à alfabetização (IFLA, [2015?]). No que tange ao acesso à informação especificamente, afirma-se que:

O acesso público à informação permite que as pessoas tomem decisões conscientes que podem melhorar suas vidas. As comunidades que têm acesso à informação relevante e no tempo certo estão melhor posicionadas para erradicar a pobreza e a desigualdade, melhorar a agricultura, proporcionar educação de qualidade e promover a saúde, a cultura a pesquisa e a inovação (IFLA, [2015?], s/p).

Salta aos olhos a defesa única do acesso, como se fosse suficiente para alcançar autonomia no trato com a informação, com as desigualdades e as necessidades sociais. A mesma aposta cega ocorre com o ingresso às TICs, como se apenas a entrada e o uso garantissem a transformação das vidas e das potencialidades humanas. Nada é mencionado sobre os processos de mediação a serem desempenhados pelos profissionais bibliotecários e educadores, sem os quais não se concretiza o processo formativo que conduz à emancipação humana.

De forma geral, o documento se dedica a ilustrar, em suas 24 páginas, como as “[...] 320.000 bibliotecas públicas e mais de um milhão de bibliotecas parlamentares, nacionais, universitárias, de pesquisa, especializadas e escolares [...]” (IFLA, [2015?], s/p), existentes pelo mundo, podem contribuir com a Agenda 2030, e destacam inicialmente as seguintes ações:

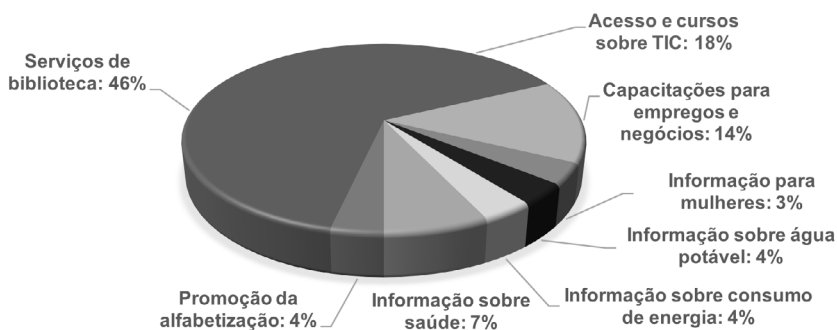
Promover a alfabetização universal, incluindo a alfabetização e as habilidades digitais, midiáticas e informacionais com o apoio de equipe especializada;

- Superar as dificuldades no acesso à informação e ajudar o governo, a sociedade civil e o setor privado a compreenderem melhor as necessidades locais em matéria de informação;
- Promover um serviço em rede contendo os sites e programas governamentais;
- Promover a inclusão digital por meio das TICs;
- Atuar como centro da comunidade acadêmica e de pesquisa;
- Preservar e proporcionar o acesso à cultura e ao patrimônio do mundo (IFLA, [2015?], s/p).

Na sequência, evidenciam as bibliotecas como impulsionadoras do progresso almejado pelas proposições da Agenda 2030, orientando a comunidade bibliotecária a acompanhar as prioridades e os balanços apresentados pelos governos nacionais, elaborar e divulgar propostas que corroborem com as necessidades locais (IFLA, [2015?]).

Assim, para cada um dos 17 ODS, o documento apresenta projetos realizados ao redor do mundo, destacando-se as parcerias estabelecidas e os impactos sociais causados nas comunidades atendidas por bibliotecas. A partir da referida sistematização, é possível visualizar e classificar os serviços disponibilizados, conforme representado no gráfico que segue:

Gráfico 1 – Serviços disponibilizados por bibliotecas segundo a Ifla ([2015?])



Fonte: Ifla ([2015?]).

Nota: apresentação dos dados adaptada pelas autoras.

Destacam-se, além dos serviços tipicamente disponibilizados por bibliotecas (que visam: empréstimos, devoluções, salvaguarda de materiais informacionais e a promoção do acesso às bibliotecas), os serviços que proporcionam acesso e cursos sobre TIC (18%) e capacitações para empregos e negócios (14%). Vê-se, assim, que a abordagem ampla proposta pela Agenda 2030, também almejada e proposta pelos órgãos da classe biblioteconômica, para a atuação das bibliotecas públicas, sofre um aparente afunilamento. Entretanto, aborda-se, ainda, em menor proporção, os temas: saúde (7%), alfabetização (4%), consumo de energia (4%), água potável (4%), além de informações destinadas às mulheres (3%).

Em meio à análise, observamos a recorrência de casos em que o acesso à TIC, assim como aos cursos sobre TIC, eram abordados estabelecendo alguma relação com o bem-estar econômico, levando-nos a notar (apesar de não estar claro no texto) que o serviço prestado tenha a pretensão de proporcionar condições favoráveis para o acesso ao mercado de trabalho ou para a atuação em negócios, como objetivo final. Nesse caso, acreditamos que é possível maior porcentagem e dedicação dos serviços prestados pelas bibliotecas a este fim: a preparação para o mercado de trabalho.

Vale ressaltar que o Brasil não é mencionado em nenhum dos exemplos dados no último documento analisado. Porém, a forma como a realidade nacional é pensada pode ser vista a partir de recomendações que são dadas no documento para formuladores de políticas públicas, que se limitam a reforçar aspectos já abordados nos documentos anteriormente descritos, são eles: incluir as bibliotecas nos planos nacionais de desenvolvimento; estabelecer parcerias; e ter as bibliotecas como recursos para a conscientização da sociedade, informando aos seus públicos o que significam os ODS em nível local (IFLA, [2015?]).

Ou seja, as orientações internacionais disseminadas nacionalmente para a implementação de políticas públicas para a formação de leitores nas bibliotecas públicas do Brasil são genéricas e de nada acrescentam como inovador, pois, apesar de terem como pressuposto a importância das bibliotecas como instituições promotoras da leitura e favorecedoras do acesso à formação humana, estão alicerçadas em um discurso que se resume a orientar que as políticas públicas para as bibliotecas se aglutinem em promover, desenvolver e estimular a leitura para contribuir com as metas da Agenda 2030.

Para isso, os dois documentos disseminados pela IFLA se amparam nas concepções de leitura como atividade imprescindível para o crescimento individual

e social, a leitura como instrumento de desenvolvimento cultural com condições de fazer com que os seres humanos possam integrar-se ao contexto da tecnologia das atividades. Portanto, a IFLA, na verdade, divulga em seus materiais uma concepção salvacionista de leitura como via promissora para que as bibliotecas incorporem, em suas práticas, ações voltadas para preparação e inserção das pessoas no mercado de trabalho.

Reflexões finais

Ao analisar as orientações internacionais em circulação no contexto nacional, da área biblioteconômica para o trabalho com a Agenda 2030, percebeu-se que as proposições apresentadas se voltam para a rede de bibliotecas existentes pelo mundo, sem fazer consideração alguma às precariedades dessas redes ou às insuficiências em determinadas realidades, cabendo a cada nação as adaptações e as priorizações necessárias, podendo as bibliotecas serem ignoradas nos planos nacionais de desenvolvimento caso a comunidade bibliotecária não se organize suficientemente.

Chama-nos a atenção, de forma especial, o nível de autonomia e de organização exigido da classe, frente às demandas nacionais e internacionais, sem qualquer ressalva aos desafios que já encontram em meio às rotinas próprias da área e aos desafios que tendem a enfrentar nos novos processos sugeridos para atuação social, na defesa, na promoção do espaço e dos fazeres biblioteconômicos para outros fins, além daqueles tradicionalmente relacionados às bibliotecas.

Observa-se forte apelo à classe bibliotecária para adesão e adaptação às propostas colocadas pela Agenda 2030, como caminho para a diminuição dos problemas sociais, econômicos e ambientais que marcam o cenário mundial. Entretanto, nada é mencionado sobre a necessidade de transformação das próprias bibliotecas. Assim, sem voltar-se para as diferentes especificidades nacionais e regionais, e tendo em vista a lógica de adaptar-se à realidade que está posta, tudo cabe e tudo pode ser proposto para as bibliotecas públicas: tratar da pobreza, da fome, da violência, do meio ambiente etc.

Refletir sobre esses aspectos, mostra que temos ainda muitas frentes de pesquisas, especificamente, sobre o contexto brasileiro. O estudo sobre essas diretrizes deixa para investigações futuras o desafio de se pensar nas seguintes questões: No Brasil existem condições objetivas para a adesão às propostas da Agenda 2030? As bibliotecas públicas estariam atuando em prol de um projeto

político e cultural coerente com seu processo histórico de desenvolvimento? Estariam comprometidas com aquelas funções mais elementares da instituição? Ou, mediante o movimento do adaptar-se, estariam tendendo à dispersão de seus propósitos, fazeres e anseios? Em paralelo a isso, estariam, como colocado por Lemos (1979), comprometidas com a superação da consciência ingênua decorrente da situação de dependência de nosso país frente ao cenário internacional? Ou, como colocado por Mészáros (2008), estariam, em consequência da internalização e legitimação da posição de dependência do Brasil na hierarquia social mundial, perpetuando os parâmetros reprodutivos do sistema capitalista?

Para refletirmos sobre as questões, retomamos excerto do próprio Lemos (1979), ao afirmar que: “Não parece válido supor que se possa atingir um eficiente desenvolvimento bibliotecário sem que se definam as funções que as bibliotecas desempenharão no processo de superação da dependência” (Lemos, 1979, p. 203), isto é, não parece ser válida qualquer adesão indiscriminada a proposições que não estejam diretamente comprometidas com o histórico e com os desafios que marcam o cenário biblioteconômico nacional.

Entendemos que, à revelia do verniz dos discursos internacionais, as influências neoliberais nas políticas públicas tendem a comprometer a formação humana omnilateral, a manutenção de direitos conquistados socialmente, a justiça social e a democracia, uma vez que priorizam a oferta de educação para o trabalho, mediante serviços e produtos mercantilizáveis, atendendo aos interesses econômicos das grandes corporações e dos organismos internacionais que agem no contexto global, implementando agendas para a educação e para o desenvolvimento socioeconômico das nações em desenvolvimento, com o intuito, explícito ou não, de inseri-las na lógica capitalista de exploração e mantê-las ajustadas à ordem social vigente, perpetuando as amarras próprias desse sistema.

Destacamos ainda as implicações para a formação de leitores, ao nos depararmos com o discurso predominantemente monológico da Agenda 2030, que incide sobre as políticas públicas e sobre as bibliotecas sem qualquer ressalva e contrapalavra dos profissionais da área biblioteconômica, desfavorecendo as contradições que emergem da multiplicidade de vozes e dos discursos polifônicos nos processos dialógicos, sendo essa a força que possibilita e potencializa a superação das condições humanas, a construção de novos sentidos para o mundo, assim como a formação de sujeitos leitores, enquanto seres dialógicos, inseridos na complexa dinâmica das sociedades, na interação com os outros sujeitos e com o mundo.

Referências

- ALVIM, Luísa. As Bibliotecas Públicas e a Agenda 2030: a percepção dos profissionais de informação. *In*: Congresso Nacional Bibliotecários, Arquivistas e Documentalistas, 13., 2018, Portugal. **Anais** [...]. Portugal: BAD, 2018. Disponível em: <http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/23731/1/Alvim.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.
- BARBIERI, José Carlos. **Desenvolvimento sustentável**: das origens à Agenda 2030. Petrópolis: Vozes, 2020.
- BARBOSA, Anahi de Castro; BARBOSA, Lisa Stephane Sousa. Governança Global, Regimes e Instituições: mudanças na ONU e sua agenda. *In*: JUBILUT, Liliana Lyra; SILVA, João Carlos Jarochinski; RAMINA, Larissa (org.). **A ONU aos 70**: contribuições, desafios e perspectivas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 111-143. Disponível em: <http://ufrr.br/editora/index.php/editais/category/40-editais?download=395:ao-nuaos70>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é – o que não é. 5. ed. rev. e ampl. Petrópolis: Vozes, 2016.
- BRAGA, Maria de Fátima Almeida. A biblioteca pública como um lugar de signos. **Infociência**, São Luís, v. 4, p. 21-34, 2004. Disponível em: http://www.brapci.inf.br/_repositorio/2011/04/pdf_7520bd0979_0015935.pdf. Acesso em: 2 jan. 2020.
- BUSS, Paulo Marchiori. **Saúde na agenda do desenvolvimento sustentável 2030 e seus ODS**: análise e perspectivas da implementação na América Latina e Caribe (ALC) (2012-2019). 2019. 322 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Saúde Global e Sustentabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CRUZ_711bcl1a7a-9dc21dafa6cda84db290cef. Acesso em: 14 mai. 2020.
- CASTRO, Thales Cavalcanti. **O jogo do poder internacional**: unipolaridade, realismo multilateralista e a fabricação de consensos no processo decisório do conselho de segurança da ONU (1990-2004). 2005. 414 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2005. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_e49f96cdd7deb13bdd81544409986050. Acesso em: 14 mai. 2020.
- COSTA, Márcio da. A educação em tempos de conservadorismo. *In*: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 43-76.
- CRAVO, Teresa Almeida. Duas décadas de consolidação da paz: as críticas ao modelo das Nações Unidas. **Universitas Relações Internacionais**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 21-37, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.jus.uniceub.br/relacoesinternacionais/article/view/2621>. Acesso em: 14 mai. 2020.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Marília Augusta de; SILVA, Vanessa Barbosa da. Bibliotecas públicas brasileiras: panorama e perspectivas. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação - RDBCI**, Campinas, v. 12, n. 1, p. 123-146, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1621>. Acesso em: 2 jan. 2020.

GERALDO, Genilson; PINTO, Marli Dias de Souza. Percursos da Ciência da Informação e os objetivos do desenvolvimento sustentável da Agenda 2030/ONU. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 373-389, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://revista.acb.org.br/racb/article/view/1597>. Acesso em: 25 set. 2019.

IFLA. Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias. **As bibliotecas e a implementação da Agenda 2030 da ONU**. IFLA, 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/libraries-un-2030-agenda-toolkit-pt.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2019.

IFLA. Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias. **Acesso e oportunidade para todos: como as bibliotecas contribuem para a agenda de 2030 das Nações Unidas**. IFLA, [2015?]. Disponível em: <https://www.ifla.org/files/assets/hq/topics/libraries-development/documents/access-and-opportunity-for-all-pt.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2019.

IFLA. Federação Internacional de Associações e Instituições Bibliotecárias. **IFLA**. [S. l.], 2019. Disponível em: <https://www.ifla.org/>. Acesso em: 6 jun. 2020.

IVANOVA, Maria; BUENO, Gabriela. ONU 70 Anos e o Meio Ambiente: desafios e oportunidades em busca do Desenvolvimento Sustentável. In: JUBILUT, Liliana Lyra; SILVA, João Carlos Jarochinski; RAMINA, Larissa (org.). **A ONU aos 70: contribuições, desafios e perspectivas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 708-738. Disponível em: <http://ufrr.br/editora/index.php/editais/category/40=-editais?download=395:aonuaos70>. Acesso em: 14 mai. 2020.

JUBILUT, Liliana Lyra; SILVA, João Carlos Jarochinski; RAMINA, Larissa (org.). **A ONU aos 70: contribuições, desafios e perspectivas**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. Disponível em: <http://ufrr.br/editora/index.php/editais/category/40=-editais?download=395:aonuaos70>. Acesso em: 14 mai. 2020.

LEMONS, Antônio Agenor Briquet de. A biblioteca pública em face da demanda social brasileira. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 12, n. 3/4, p. 203-210, jul./dez. 1979. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/article/view/0000002069/d035dbbedbc8155e051cda69f638e6f9/>. Acesso em: 27 dez. 2019.

MACHADO, Frederico Borges. **Políticas de Estado e bibliotecas públicas: um estudo de caso do Plano Distrital do Livro e da Leitura**. 2015. 313 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Ciência da Informação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18820>. Acesso em: 2 jan. 2020.

MEDEIROS, Ana Lúcia Silva. **Desconhecida pela comunidade e desprezada pelas autoridades**: a biblioteca pública no Brasil na opinião de atores políticos e pesquisadores. 2015. 176 f. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, convênio entre o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia e a Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/20.500.11997/858>. Acesso em: 2 jan. 2020.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Nações Unidas Brasil**. [S. l.]: ONU, [20--?]. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/>. Acesso em: 13 mai. 2020.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Brasil: ONUBR, 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2019.

PAIVA, Marília de Abreu Martins de. **Bibliotecas Públicas**: políticas do Estado brasileiro de 1990 a 2006. 2008. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/ECID-7HUKTJ>. Acesso em: 2 jan. 2020.

PINTO, Marli Dias Souza; SPUDEIT, Daniela; GERALDO, Genilson; MADALENA, Críchyna da Silva. Ações de desenvolvimento sustentável em Santa Catarina: foco nas bibliotecas públicas. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 28, n. 1, p. 246-256, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/34251>. Acesso em: 3 mai. 2019.

RODRIGUES, Gilberto Marcos Antonio; MACIEL, Tadeu Morato. A Cooperação Internacional e a ONU. In: JUBILUT, Liliana Lyra; SILVA, João Carlos Jarochoński; RAMINA, Larissa (org.). **A ONU aos 70**: contribuições, desafios e perspectivas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. p. 1375-1407. Disponível em: <http://ufr.br/editora/index.php/editais/category/40-editais?download=395:aonuaos70>. Acesso em: 14 mai. 2020.

ROSA, Daniele Achilles Dutra da. **Bibliotecas públicas brasileiras**: sob a perspectiva da memória e experiência. 2018. 278 f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11576/Daniele%20Achilles.pdf?sequence=1>. Acesso em: 2 jan. 2020.

SILVA, Vania Sandeleia Vaz da. **A concentração geográfica da sociedade civil global**: análise da distribuição das sedes das organizações não governamentais credenciadas para as conferências sociais globais da Organização das Nações Unidas (1992-1996) e para as conferências ministeriais da Organização Mundial do Comércio (1996-2005). 2011. 219 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Programa de Pós-Graduação em Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_b1d5a7c12cd2ff8f6bf0019b4ead691b. Acesso em: 14 mai. 2020.

SOUSA, Raquel Juliana Prado Leite de. Políticas de bibliotecas públicas e o Instituto Nacional do Livro: análise exploratória à luz da História e Teoria da Educação Brasileira. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação - RBBD**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 142-169, set./dez. 2018. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/1073>. Acesso em: 2 jan. 2020.

SPUDEIT, Daniela; PRADO, Jorge Moisés Kroll do. Bibliotecas Parque e a Agenda 2030: análise das atividades no Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação - RBBD**, São Paulo, v. 13, n. especial, p. 138-152, 2017. Disponível em: <https://febab.emnuvens.com.br/rbbd/article/view/835>. Acesso em: 25 set. 2019.

SUAIDEN, Emir José. A biblioteca pública no contexto da sociedade da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 52-60, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.brapci.inf.br/index.php/res/v/19166>. Acesso em: 2 jan. 2020.

TARAPANOFF, Kira; SUAIDEN, Emir. Planejamento estratégico de bibliotecas públicas no Brasil: histórico, crise e perspectivas. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Brasília, v. 19, n. 2, p. 137-165, jul./dez. 1995. Disponível em: <http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000004656&dd1=4e189>. Acesso em: 2 jan. 2020.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 109-136.

5. Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Relatório Alfabetização Infantil

Verônica Santana Epifânio Bernardino¹

Cláudia Maria Mendes Gontijo²

DOI: 10.52695/978-65-5456-100-6.5

Considerações iniciais

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019),³ nos primeiros cem dias de atuação do governo Bolsonaro por meio do projeto chamado *Alfabetização Acima de Tudo*, que apresentou como pilar a promoção de uma alfabetização baseada em evidências, procurando assim, na perspectiva do governo, melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo no Brasil (Ministério

-
- 1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo.
 - 2 Pós-doutora em Educação pela University of California, Berkeley. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Pedagoga. Pró-reitora de graduação e professora titular na área de Alfabetização na Universidade Federal do Espírito Santo.
 - 3 O Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que instituiu a Política Nacional de Alfabetização (PNA), foi revogado por meio do Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, ficando instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, “[...] com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem sucedidas”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 06 jul. 2024.

da Educação, 2019). O Relatório Final *Alfabetização Infantil: os novos caminhos*, apresentado pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, em sua primeira edição datada de 15 de setembro de 2003, com reedição realizada no ano de 2007, destaca o “acordar” das discussões sobre o problema do analfabetismo escolar no Brasil. A PNA é constituída de programas como o *Tempo de aprender* e o *Conta pra mim*. O Relatório, por sua vez, consiste em um documento que visou a contribuir para os delineamentos dos rumos da alfabetização no país.

Este capítulo, advindo de uma pesquisa mais ampla, objetiva comparar os textos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e do Relatório Final do Grupo de Trabalho (GT), doravante denominado Relatório, elaborado pela Câmara dos Deputados. Tem a finalidade de compreender a concepção de linguagem e os conceitos de alfabetização adotados em ambos os documentos, assim como o método indicado para adoção nas escolas brasileiras.

Tal análise nos pareceu relevante porque, no momento da elaboração da pesquisa, não encontramos estudos que comparam os dois documentos. Localizamos cinco artigos advindos da edição especial nº 10 da Revista Brasileira de Alfabetização (ABalf), no dossiê intitulado *Política Nacional de Alfabetização em foco* (Gontijo; Antunes, 2019; Leal, 2019; Morais, 2019; Mortatti, 2019; Piccoli, 2019) e um sexto artigo advindo da Revista Educação, Ciência e Cultura (Braga; Adão; Ambros, 2020) que analisa criticamente a PNA, assim como três artigos que versam sobre o Relatório (Bajard, 2006; Belintane, 2006; Calil; Lopes; Felipeto, 2006). Não identificamos teses, dissertações e artigos que analisassem comparativamente a PNA e o Relatório em tela.

Na análise dos documentos, adotamos uma abordagem qualitativa e o tipo de metodologia de pesquisa documental. Para tanto, por meio dos estudos de Fávero e Centenaro (2019) e Gil (2008), compreendemos a pesquisa documental como um processo em que a/o pesquisadora/pesquisador realiza o estudo dos documentos na busca de uma “apreensão, compreensão e análise” (Fávero; Centenaro, 2019, p. 172). Ressaltamos ainda que, segundo Gil (2008), a pesquisa documental utiliza materiais que, até o momento da pesquisa, não receberam um tratamento analítico ou que receberam, mas “[...] ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos” (Gil, 2008, p. 51).

Corroborando essa perspectiva, Le Goff (1996, p. 1), no livro *História e memória*, dialoga acerca da compreensão tanto em relação ao termo “documento”, compreendendo-o a partir do termo latino *documentum*, “[...] derivado

de *decore* ‘ensinar’ [...]”, quanto à concepção de “monumento”, ligado ao poder de perpetuação “[...] voluntária ou involuntária, das sociedades históricas (é um legado à memória coletiva) o reenviar a testemunhos que só numa parcela mínima são testemunhos escritos” (Le Goff, 1996, p. 1). Le Goff (1996, p. 12) destaca ainda que o documento é um produto social, circunscrito em determinadas realidades, “[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que os produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver [...]”.

Assim, compreendemos os documentos que tomamos como objetos de análise neste capítulo como texto/enunciado na perspectiva bakhtiniana. Para Bakhtin (2011), o texto é a realidade imediata, “[...] (realidade do pensamento e das vivências), a única da qual podem provir essas disciplinas e esse pensamento. Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento” (Bakhtin, 2011, p. 307).

O texto e/ou o documento deve então ser lido e analisado como enunciado, ou seja, “[...] incluído na comunicação discursiva” (Bakhtin, 2011, p. 309). Logo, estão atrelados aos enunciados e aos sentidos. Desse modo, os documentos a serem analisados são vistos como enunciados plenos, repletos de sentido, responsabilidade e responsividade, levando sempre em consideração que “[...] a compreensão responsiva do conjunto discursivo é sempre de índole dialógica” (Bakhtin, 2011, p. 332). Nessa perspectiva, conforme assinala esse autor, a compreensão

[...] dos enunciados integrais e das relações dialógicas entre eles é de índole inevitavelmente dialógica (inclusive a compreensão do pesquisador de ciências humanas); o entendedor (inclusive o pesquisador) se torna participante do diálogo ainda que seja em um nível especial (em função da tendência da interpretação e da pesquisa). Analogia com inclusão do experimentador no sistema experimental (como parte dele) ou do observador do mundo observável da microfísica (a teoria quântica). Um observador não tem posição fora do mundo observado, e sua observação integra como componente o objeto observado (Bakhtin, 2011, p. 332).

Assim, levamos em consideração o que os documentos têm a nos dizer e, a partir de nosso excedente de visão, buscamos dialogar com eles, compreendendo-os como meio para reflexões, constituições e significações da prática

e/ou do campo educacional. Ressalta Sousa (2019, p. 40) que, “[...] nesse processo de diálogo e compreensão, também não somos neutros ou imparciais, mas, como sujeitos historicamente situados, nos inserimos na corrente discursiva ininterrupta de forma ativa e responsiva”.

Concepção de linguagem e alfabetização

Toda contemplação é ética e estética e nós, seres ativos, responsáveis, responsivos e dialógicos, levamos em consideração que “[...] toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê)” (Bakhtin, 2016, p. 25). Sendo assim, temos como referencial teórico-metodológico os estudos de Mikhail Bakhtin, entendendo a relevância do “diálogo” constituidor do “eu” e do “outro”, em que “[...] todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos” (Fiorin, 2020, p. 21).

A linguagem, como aponta Fiorin (2020, p. 69), “[...] penetra na vida por meio dos enunciados concretos [...]”. Assim, conforme salienta Fanti (2003, p. 109), a linguagem deve ser compreendida não como um conceito fechado e linear, mas ‘em relação a’, sendo “[...] uma prática social, partilhada, uma entidade concreta e viva de signos ideológicos [...]”. Dessa forma, ela “[...] se institui na tensão, entre um projeto discursivo de um sujeito e as coerções próprias de uma dada esfera de interação verbal” (Fanti, 2003, p. 99). A linguagem então é compreendida e vivenciada nas esferas de atividades, em que há uma ininterrupta relação interdiscursiva.

Nessa perspectiva, Bakhtin (2011, p. 395) salienta que o ser humano é expressivo e falante, ou seja, produtor de textos/enunciados. Daí nos vem a compreensão acerca de nossa existência como seres e/ou sujeitos sociais e, por conseguinte, discursivos, responsáveis e responsivos, circunscritos numa realidade social, constituídos, tanto subjetiva (individualmente) quanto coletivamente (socialmente), nas relações com as outras pessoas. Assim, circunscritos e atuantes nessa realidade heterogênea, composta de diversas vozes sociais, produzimos textos/enunciados.

O enunciado é a unidade da comunicação discursiva e, segundo Cavalcante Filho e Torga (2011, p. 1), por ter nascido da/na inter-relação discursiva, não deve ser compreendido apenas em uma perspectiva de uma frase enunciada, mas sim como “[...] uma unidade mais complexa que transcende os

limites do próprio texto, quando este é tratado apenas sob o prisma da língua e de sua organização textual”. Logo, o texto, como ressaltado por Bakhtin (2011, p. 401), “[...] só tem vida contatando com outro texto (contexto)”.

Desse modo, compreendemos, como apontado por Goulart (2013, p. 70), que o sujeito concebe as “[...] relações entre a linguagem e sociedade na perspectiva dialética do signo, enquanto efeito das estruturas sociais”. Assim, pensar nossa existência como cidadã, professora, aluna e pesquisadora exige de nós a compreensão de que somos seres historicamente constituídos e constituintes; além disso, somos seres políticos, viventes em uma sociedade em que há política e/ou políticas. Essa perspectiva nos leva a refletir e nos questionarmos: que políticas são essas? Ou como essas políticas públicas e/ou políticas de governo afetam a educação, os processos de alfabetização e as realidades das escolas em nosso país? Fiorin (2009) aponta aspectos que permitem compreender o que vem a ser política e a entender, a partir da concepção bakhtiniana de linguagem, que, “[...] no processo de construção da consciência, as vozes são assimiladas de diferentes maneiras [...]” (Fiorin, 2020, p. 61).

Na realidade dessa sociedade política, existimos e nos constituímos dia após dia, dialogicamente e, na formação da consciência, assumimos diferentes vozes. Como aponta Fiorin (2009, p. 156), essas vozes sociais são “incorporadas como a voz da autoridade” ou “assimiladas como posições de sentido internamente persuasivas”. Vale ressaltar que a incorporação ou assimilação dessas posições colabora para a existência ou não de poderes silenciadores.

Para tanto, as “exclamações axiológico-emocionais”, assim denominadas por Bakhtin (2011, p. 406), possuem uma grande significação no ato de compreensão acerca das posições de fala e, dessa forma, atuam diretamente na vida discursiva dos povos em que

[...] a expressão das relações axiológico-emocionais pode não ser de índole explícito-verbal, mas, por assim dizer, de índole implícita de entonação. As entonações mais substanciais e estáveis formam o fundo entonacional de um determinado grupo social (nação, classe social, grupo social, círculo etc.) (Bakhtin, 2011, p. 406).

Desse modo, como sujeitos socialmente constituídos e, portanto, dialógicos, produtores de discursos, enunciadore e enunciativos, circunscritos em esferas de atividades humanas, em que a enunciação é um microcosmo de

conflito social, entende-se que toda enunciação “[...] é determinada pelas condições exteriores, pelo contexto social imediato, como produto da interação de dois indivíduos, pois o enunciado se dirige a alguém e é em função dessa orientação que ele se concretiza” (Puzzo, 2015, p. 178).

Ao conceber que os enunciados e a enunciação estão atrelados, incessante e ininterruptamente, ao diálogo social, levamos em consideração, como salientado por Fiorin (2009, p. 157), o denominado “mundo interior”, entendido a partir da perspectiva da dialogização da heterogeneidade de vozes sociais, em que “[...] os enunciados, construídos pelo sujeito, são constitutivamente ideológicos, pois são uma resposta ativa às vozes interiorizadas”.

Acreditamos na existência efetiva e efetivadora da política e/ou das políticas, de origem governamental ou estatal, numa perspectiva de ação responsiva, como ressaltado por Goulart (2013), buscando a aproximação significativa e significadora da educação com a denominada cultura da arte “[...] no sentido da formação política, profissional e humana”, trazendo à tona a importância das pessoas se inscreverem, “[...] reconhecendo-se coletivamente, argamassadas como elas mesmas na direção de outras, e como outras, na direção de si mesmas” (Goulart, 2013, p. 91).

Assim como Gontijo, Costa e Oliveira (2019), compreendemos que a alfabetização deve ser vivenciada como um processo em que os sujeitos e/ou os pequenos aprendizes da linguagem têm direito a participar dialogicamente, sendo a alfabetização um ato ético, estético, responsável e responsivo. Ademais, as autoras compreendem o ambiente escolar como espaço formativo de acesso ao conhecimento em que se faz possível “[...] proporcionar o domínio, pelos sujeitos, das diferentes linguagens em uma perspectiva dialógica e criativa” (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 23).

Quando as crianças

[...] vivenciam relações interdiscursivas, nas quais lhes possibilitamos diálogos com textos e espaço para produção de sentidos, assumem um ‘partido’. Não se trata aqui de partido político, como alertam as autoras, [...] mas sim de posicionamento das crianças com relação aos textos, aos discursos [...]. Ou ainda, avaliam uma situação e constroem um ponto de vista sobre os sujeitos no mundo (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 21).

Portanto, compreendemos a relevância do conhecimento de mundo advindo das interações discursivas, devendo levar em consideração uma alfabetização em que as crianças e todos os envolvidos vivam efetivamente um processo de relações interdiscursivas, de construção de enunciados e de aprendizados significativos, com a finalidade de proporcionar uma alfabetização “[...] comprometida com a formação de sujeitos críticos e, portanto, com condições de participar da transformação da sociedade atual, extremamente injusta, desigual e excludente” (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 23).

Política Nacional de Alfabetização e Relatório

Acreditamos na relevância da correlação entre esses dois documentos, elaborados em âmbitos histórico, temporal, social e político distintos, para compreendermos não somente os conceitos que os embasam, mas a dimensão ética, estética, política, prática e social que os sustenta. Para tanto, lendo os documentos, praticamos um exercício dialógico com a finalidade de analisar o conceito ou os conceitos de alfabetização que o/s orienta/m, a concepção de linguagem que norteia esse conceito, assim como o método de ensino indicado nos dois textos. Para entender o conceito de alfabetização adotado, é imprescindível entender como a leitura e a escrita são definidas nos documentos.

A PNA e o Relatório se baseiam em um conceito de alfabetização fundamentado na Ciência Cognitiva da Leitura, nas pesquisas experimentais e, consequentemente, na ideia de que a alfabetização se restringe à representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, partindo assim do ensino e da aprendizagem das menores unidades da língua para as maiores. Nesse sentido, os aprendizes da língua precisam aprender a converter os sons em letras para posterior decodificação das letras, respeitando “[...] regras próprias de correspondência grafema-fonema, [princípio alfabético que] deve ser ensinado de forma explícita e sistemática, numa ordem que deriva do mais simples para o mais complexo” (Ministério da Educação, 2019, p. 18).

Não há, portanto, por parte das vozes que compõem ambos os documentos, uma construção inicial e contínua de sentidos, mas, pelo contrário, os processos de codificação, principalmente decodificação, são tomados como alicerces em todo o movimento de alfabetização. Assim, conforme apontado pela PNA e pelo Relatório, em plena concordância de discursos, existe a seguinte ideia:

Ao aprender as primeiras regras de correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, a pessoa começa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia), e a codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras ou grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começa a ler e a escrever (Ministério da Educação, 2019, p. 18-19).

Seguindo o princípio e o movimento que partem das unidades menores da língua para as maiores (palavras, frases e textos), compreende-se, em ambos os documentos, que o sistema alfabético representa os sons da fala a partir das letras. Logo, o processo de alfabetização deve ter a leitura como principal pressuposto, conforme apresentado no Relatório:

O processo de aprender a ler consiste em adquirir uma série de habilidades que envolvem o reconhecimento de palavras escritas, bem como a decodificação e aglutinamento fonológico. À medida que a competência de leitura evolui, com a prática, a decodificação tende a tornar-se mais eficiente, e o léxico ortográfico evolui, tornando mais fácil o reconhecimento imediato da ortografia das palavras. Essa definição se sustenta no simples fato de que as correspondências grafema-fonema se constituem na essência do código alfabético greco-latino (Câmara dos Deputados, 2007, p. 27).

Há, de fato, por parte dos discursos presentes tanto na PNA quanto no Relatório, assim como apontado por Piccoli (2019), uma supervalorização da consciência fonêmica, que despreza “[...] um conjunto amplo e diverso de habilidades metafonológicas que impulsionam o avanço da criança ao domínio do sistema de escrita alfabética”, como destacou Moraes (2019, p. 106). Assim, o ler e o escrever são apresentados e entendidos como “faces da mesma moeda” (Câmara dos Deputados, 2007), ainda que a escrita seja compreendida como uma competência mais complexa que exige “[...] o desenvolvimento de competências adicionais” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 27).

É necessário salientar que essa perspectiva de alfabetização é ancorada nos documentos em referências estrangeiras, ou seja, ambos os documentos se fundamentam no conhecimento produzido em outros lugares, tomado como o melhor caminho para nossa educação brasileira, com vistas a contribuir e

construir um verdadeiro conhecimento, um conhecimento de alto nível, desprezando assim os estudos desenvolvidos em nossas universidades por tantos pesquisadores do campo da educação, professoras e professores brasileiros e, por conseguinte, desconsiderando ainda as práticas de ensino bem-sucedidas de tantas/os professoras/es alfabetizadoras/es em nosso país.

Junto a essa importação do conhecimento, está a direta relação público-privada e o espelhamento de práticas que não levam em conta a produção dos enunciados das professoras alfabetizadoras brasileiras, das crianças brasileiras e das famílias brasileiras. Como destacado por Braga, Adão e Ambros (2020, p. 251), há pesquisadores e/ou uma perspectiva advinda de pesquisadores internacionais, especificamente estadunidenses. Contribuindo para essa afirmação e concordância desse pensamento, Belintane (2006, p. 265) ressalta que o Relatório cita países como “[...] Estados Unidos, França e Inglaterra, que teriam conseguido produzir documentos e sínteses sobre o estado da arte no campo da leitura de modo a subsidiar as políticas educacionais”.

Gontijo e Antunes (2019), Leal (2019), Moraes (2019) e Mortatti (2019) ressaltam essa busca por boas práticas, apoiadas em bons currículos, o que supostamente demanda uma inovação pautada na fundamentação teórica advinda da chamada “evidência científica” e da “pesquisa experimental”, uma grande falácia, um grande artifício autoritário, “[...] com um evidente interesse de calar quem pensa e pesquisa de modo diferente daquele idolatrado pelos psicólogos cognitivos e neurocientistas” (Moraes, 2019, p. 71).

Basear-se nas “evidências” apresentadas pelos documentos analisados é negar as especificidades das pesquisas em ciências humanas e caminhar ao encontro das metodologias usadas nas ciências exatas e naturais, perspectiva oposta à trazida por Mikhail Bakhtin. Levar em consideração apenas as metodologias das ciências exatas e naturais, desprezando as especificidades das ciências humanas, é deixar de lado as questões presentes em nossa realidade, ou seja, nas esferas humanas/sociais, “[...] as da escola, as da igreja, as do trabalho num jornal, as do trabalho numa fábrica, as da política, as das relações de amizade e assim por diante” (Fiorin, 2020, p. 68).

Assim, o discurso defendido no Relatório e na PNA restringe a alfabetização a um treino, baseado na consciência fonológica, por reduzir esse processo, que deveria ser significativo e dialógico, à mera aquisição da base

alfabética, à segmentação e à identificação dos sons da fala, simplificando a alfabetização à aprendizagem da técnica da leitura e da escrita.

Nesse sentido, o método apropriado para ensinar a ler e a escrever seria o fônico. O processo de alfabetização com o método fônico demanda, conforme apresentado pela PNA e pelo Relatório, que haja desde cedo, por parte das crianças, um acesso direto ao vocabulário e/ou ao desenvolvimento do vocabulário, que tem como objeto “[...] tanto o vocabulário receptivo e expressivo quanto o vocabulário de leitura” (Ministério da Educação, 2019, p. 34).

Assim, um “vocabulário pobre” constitui um obstáculo, sendo recomendável que, desde o ingresso no Ensino Fundamental, “[...] a criança seja exposta a um vocabulário mais amplo do que aquele do seu dia a dia” (Ministério da Educação, 2019, p. 34). Logo, o contato com um dito “vocabulário amplo”, agregado ao ensino da decodificação, leva essa criança ao desenvolvimento da compreensão, conforme o discurso dos documentos. Dessa maneira, o Relatório pontua que, para a criança desenvolver as habilidades de compreensão e reflexão em torno da língua e dos textos,

[...] não existe substituto para o ensino sistemático de habilidades de decodificação. É fato que a decodificação por si só não basta: para tornar-se um leitor independente a criança precisa aprender a ler com fluência, desenvolver um amplo vocabulário e aprender estratégias que lhe permitam compreender e analisar textos de formas cada vez mais refinadas. [...]. O ensino de estratégias de vocabulário provou-se mais eficaz quando envolve a repetição e exposição múltipla a determinadas palavras, promovidas por meio de atividades múltiplas, sistemáticas e incidentais (Câmara dos Deputados, 2007, p. 57)

Esse discurso, pautado na existência de um dito “vocabulário pobre” e um “vocabulário amplo”, gera uma visão preconceituosa em relação à linguagem das crianças, principalmente as mais empobrecidas, um preconceito que não leva em consideração as realidades e as diferentes infâncias das crianças.

A perspectiva e o modo de vivenciar o processo de alfabetização como mero processo de codificação e decodificação, ou seja, como aprendizagem mecânica das unidades menores da língua (letras e sílabas), faz-nos compreender que a linguagem e/ou a perspectiva em relação à linguagem presente nos documentos estão fundamentadas em uma visão tradicional, não

discursiva e pouco significadora das vidas dos sujeitos. Portanto, fundamentadas em habilidades metalinguísticas e distintas do diálogo proposto por Bakhtin (2011), Fanti (2003) e Fiorin (2020), em que a linguagem “[...] se institui na tensão, entre um projeto discursivo de um sujeito e as coerções próprias de uma dada esfera de interação verbal” (Fanti, 2003, p. 99), estando sempre e a todo momento na vida de todos nós, seres humanos expressivos e falantes, como destacado por Bakhtin (2011).

Assim, podemos compreender que a PNA e, por conseguinte, o Relatório mostram um discurso e uma visão preconceituosa em relação à linguagem, principalmente à linguagem utilizada pelas crianças. A PNA (Ministério da Educação, 2019, p. 23), por exemplo, destaca que as práticas e as experiências relacionadas à linguagem devem considerar que a criança precisa ser introduzida nas práticas de linguagem oral e escrita, principalmente na leitura, sendo essa leitura feita para essas crianças “[...] com seus pais, familiares ou cuidadores antes do ingresso no ensino formal”. No entanto, ao mesmo tempo, desqualifica a linguagem das crianças (Ministério da Educação, 2019, p. 23). Logo, não leva em consideração os diferentes modos de ser e estar das crianças no mundo, partindo de uma visão idealizada de crianças para pensar as orientações fornecidas nos textos.

O discurso preconceituoso e reducionista da PNA e do Relatório despreza a existência de uma língua política, aspecto tratado por Bagno (1999) ao dialogar sobre a existência de um preconceito linguístico no Brasil. Assim, segundo Bagno (1999, p. 12), é necessário nos esforçarmos para não cometermos um erro milenar advindo dos gramáticos tradicionalistas, qual seja, o erro de “[...] estudar a língua como uma coisa morta, sem levar em consideração as pessoas vivas que a falam”.

Esse discurso ideológico repressivo, autoritário e intolerante, presente nos documentos da PNA e no Relatório, não reconhece as pessoas vivas que falam a língua e estão no mundo permeado pela linguagem. Dessa maneira, promove a existência de acesso a um determinado “repertório amplo” que despreza os repertórios das crianças/dos sujeitos. Essa ideia gera a necessidade de leitura e ensino para as crianças em casa, proporcionando assim que estruturas da escrita possam ser construídas.

Levamos em consideração que a linguagem vai muito além de uma mera inserção dos sujeitos/dos aprendizes nas práticas de linguagem oral e escrita,

do acesso à gramática normativa, e mais, da mera relação com textos não significadores de vidas, ou seja, uma prática não enunciativa. Assim, é necessário que exista significação efetiva da aprendizagem e do desenvolvimento das crianças, possibilitando que as crianças de hoje sejam atuantes na realidade heterogênea da qual fazemos parte e compreendam, em meio às relações de poder existentes, que a sociedade é composta de diversas vozes sociais, em cuja realidade produzimos o texto e o enunciado.

Ao tratar e focalizar sobre a ação, ou seja, sobre o ato de aprender em todo processo de alfabetização, ambos os documentos se baseiam no método, compreendido como questão fundamental no processo de alfabetização (Câmara dos Deputados, 2007). Para tanto, conforme apontado no discurso apresentado pela PNA, o processo deve estar baseado em evidências de pesquisas, mas não como uma imposição de determinado método.

O uso de esquemas experimentais rigorosos vem permitindo avaliar a efetividade de diferentes métodos, seja em contextos experimentais de laboratório, seja em estudos de campo envolvendo inúmeros professores e salas de aula, conforme já documentado anteriormente (Câmara dos Deputados, 2007, p. 65).

Apesar do discurso pautado aparentemente em uma “não imposição” de um método, a realidade se mostra diferente. As vozes presentes nos documentos destacam a retomada do método fônico como “algo inovador e transformador da realidade”. Logo, o conhecimento fônico e/ou o método fônico é indicado como superior aos demais, já que “[...] se mostra eficaz quando é explícito e sistemático [...]” (Ministério da Educação, 2019, p. 33). Segundo os documentos, as crianças precisam desenvolver habilidades de decodificação para ler de forma rápida e precisa. Nesse sentido, o Relatório pontua: “Há fortes evidências de que os métodos fônicos de alfabetização, isto é, os métodos que se baseiam no ensino das correspondências entre os grafemas e os fonemas, são os mais eficazes para desenvolver essas habilidades” (Câmara dos Deputados, 2007, p. 45).

Contrariando o que foi conquistado até o presente momento em termos históricos, científicos e políticos da prática educacional democrática, as vozes presentes nos documentos, conforme destacado por Mortatti (2009), buscam uma (re) apresentação do método fônico como algo “novo”. Nesse sentido, segundo a autora, é um anacronismo do ponto de vista histórico, ou seja, uma retomada de um método que já foi proposto há décadas como algo

inédito e revolucionário. O método fônico não deve ser compreendido como uma verdade científica revelada, pois esse tipo de discurso é “[...] mobilizador do silêncio obediente [...]” (Mortatti, 2009, p. 107).

Para além disso, essa forma de pensar o método vai contra a busca de uma alfabetização plena, dialógica e significadora da aprendizagem e das vivências dos sujeitos. Conforme Mortatti (2009, p. 95), a alfabetização é marcada por um complexo movimento pautado na “[...] recorrência da mudança, indicativa de tensão constante entre permanências e rupturas, no âmbito de disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização”.

Essa perspectiva nos leva a entender que as vozes nos documentos da PNA e do Relatório fazem considerações falsas com relação ao método fônico e sua superioridade, já que é apresentado nos documentos da PNA e no Relatório como algo inovador.

Desse modo, o método fônico é apontado pela PNA e, ressaltamos, também pelo Relatório, como preferencial para a implementação da nova política nacional, e mais, como a solução para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras. No entanto, essa visão reducionista e totalmente ideológica cria silenciamentos no processo de ensino e aprendizagem das crianças, além de não levar em consideração as demais pesquisas, os estudos, as vertentes voltadas para o campo da alfabetização e, consequentemente, para a vida dos sujeitos que fazem parte de todo o processo de alfabetização, ou seja, as crianças, suas famílias, suas realidades subjetivas e coletivas, suas vidas e suas vivências atuais e futuras.

Considerações finais

Entendemos que a realidade social e educacional está diretamente ligada às relações de poder compostas por diversas vozes, silenciadoras ou não, da realidade de tantas(os) crianças/sujeitos aprendizes, professoras(es) alfabetizadoras(es), pesquisadoras(es) e famílias brasileiras. Ressaltamos ainda sobre a importância do exercício dialógico que contribui para o diálogo e o não silenciamento de tantas realidades. Acreditamos na alfabetização como forma de ação política, cultural e significadora das vivências dos aprendizes, principalmente das crianças.

Nessa direção, procuramos contrariar os “desconceitos” (Ferraro, 2004, p. 112) presentes nos discursos apresentados tanto na PNA quanto no Relatório, focalizados no analfabetismo como uma “chaga social”, desconsiderando a realidade subjetiva, coletiva e social dos sujeitos. Também buscamos, por meio da nossa produção científica, lutar pela universalização da alfabetização como forma de ação política e cultural, contribuindo para a emancipação dos seres humanos e, por conseguinte, para a transformação da sociedade. Com foco em uma alfabetização circunscrita nos direitos das crianças e nas teorias do discurso, em que as crianças e todo e qualquer sujeito produzem textos enunciados (Gontijo; Costa; Oliveira, 2019, p. 10), acreditamos que a PNA e o Relatório nos distanciam da possibilidade de realizarmos a alfabetização plena de nossas crianças, abrindo espaço para formação de meros decodificadores e, portanto, reprodutores de discursos e práticas que oprimem os seres humanos.

A alfabetização precisa ser vivenciada dialógica, ética, responsável e responsivamente por todos os sujeitos presentes no processo. Diferentemente de nossa compreensão, a PNA e o Relatório defendem a linguagem não como uma prática social partilhada, uma entidade viva de signos ideológicos (Fanti, 2003, p. 109); ao contrário, advogam a linguagem a partir de uma perspectiva tradicional, não discursiva e nem um pouco significadora da vida dos sujeitos, fundamentada nas habilidades metalinguísticas (sintática, semântica e fonológica).

Essa perspectiva gera uma visão preconceituosa e limitadora da linguagem utilizada pelas crianças. Tal discurso repressivo, autoritário e intolerante tem como base, segundo ambos os documentos, o método fônico, que é percebido e demonstrado como uma prática inovadora, eficaz e nova, desconsiderando todo o caminho histórico, social e educacional brasileiro, com apenas a necessidade explícita de importação do conhecimento. Vale ressaltar que o método fônico não é recente, estando presente na realidade alfabetizadora de nosso país desde o século XIX (Mortatti, 2009).

Há uma retomada de ideias e discursos presentes no Relatório no atual documento da PNA (2019). Sendo assim, acreditamos na necessidade de serem pensadas e implementadas políticas de alfabetização e políticas educacionais que considerem, de fato, as aprendizagens das crianças brasileiras e suas diferentes realidades. Para além disso, devem ser respeitadas as diferentes vozes presentes em nossa sociedade (professoras/es alfabetizadoras/es, pesquisadoras/es, famílias, crianças, jovens, adultos e idosos), para que, democrática e

discursivamente, possamos pensar e elaborar políticas voltadas para o campo educacional, principalmente para o campo da alfabetização infantil.

O antigo governo Bolsonaro, neoliberal, autoritário e totalmente interessado na importação do conhecimento, numa nítida relação público-privada, fez emergir um imenso retrocesso. Desse modo, apesar de apresentar na PNA um discurso pautado em uma alfabetização dita inovadora, com total embasamento teórico, científico, político e democrático, não coloca em prática esse discurso, já que a alfabetização é percebida como um processo fechado e repetitivo, em que a leitura é tida como foco central, a escrita vem como uma consequência e todo o processo constituído como mera representação de fonemas em grafemas e de grafemas em fonemas, partindo, como pontuamos, do ensino e da aprendizagem das menores unidades da língua para as maiores. Esse olhar advindo dos documentos desconsidera a construção de sentidos nas vidas dos sujeitos, promovendo silenciamentos e, dessa forma, a não aprendizagem.

Alfabetizar não pode se resumir ao ato de codificar e decodificar. Ler e escrever vão muito além. Toda criança e todo sujeito aprendiz têm o direito de produzir textos/enunciados, permeados de sentidos para suas vidas e para a vida do seu grupo familiar e dos outros. Portanto, pensar a alfabetização, pensar as políticas de alfabetização e as políticas educacionais não é somente pensar o melhor método, a melhor conceituação e a melhor organização de determinado documento norteador de práticas educacionais/alfabetizadoras. É pensar e agir para além, inserindo no diálogo político, ou seja, nos processos de elaboração das políticas, como também nos âmbitos formativos e práticos (para as escolas brasileiras) uma alfabetização que considera as vozes e os modos de ser e estar no mundo de todos os sujeitos — cidadãos e cidadãos brasileiros —, embora, mesmo no atual contexto, pareça estarmos longe de tudo isso. No entanto, essa é uma questão para ser tratada em outro lugar.

Referências

- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 15. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999. Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnxwb3J0dWdlZXNlcmFzaWxlaXJvaW5mb-3JtYWx8Z3g6OGFiZTc2M2FkMmQ4YjA5>. Acesso em: 19 jan. 2023.
- BAJARD, Élie. Nova embalagem, mercadoria antiga. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 493-507, set/dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a05v32n3.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharow. São Paulo: Editora 34, 2016.

BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 nov. 2020.

BRAGA, Ana Cláudia Vieira; Adão, Jorge Manoel; Ambros, Zeli. PNA 2019: alguns aspectos dos pensamentos pedagógicos que permeiam a Política Nacional de Alfabetização. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 2, p. 239-253, jul. 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6410>. Acesso em: 24 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm. Acesso em: 10 fev. 2023.

CALIL, Eduardo; Lopes, Adna de Almeida; Felipeto, Cristina. O sujeito inexistente: reflexões sobre o caráter da consciência fonológica a partir do “Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil – os novos caminhos”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 261-277, maio/ago. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000100009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 18 nov. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). Grupo de Trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos. **Relatório final**. 2. ed. Brasília: Comissão de Educação e Cultura/Câmara dos Deputados, 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS (Brasil). **Requerimento nº 10/2023**. Brasília: Sala da comissão, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2351755>. Acesso em: 21 de agosto de 2023.

CAVALCANTE FILHO, Urbano; TORGA, Vânia Lucia Menezes. Língua, discurso, texto, dialogismo e sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: Congresso de Estudos Linguísticos (CONEL), 1., 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória, 2011. Disponível: <https://periodicos.ufes.br/index.php/conel/article/view/2014>. Acesso em: 17 mar. 2021.

FANTI, Maria da Gloria Di. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Revista Est. Ling. Veredas**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n.2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em: 4 set. 2021.

FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações educacionais: potencialidades e limites. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, p. 170-184, jan./dez. 2019. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/13579/8591>. Acesso em: 27 mar. 2021.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: desconceitos e políticas de exclusão. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em: <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 9 fev. 2023.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **Alea [online]**, v. 11, n. 1, p. 148-165, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alea/v11n1/v11n1a12.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2020.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas. 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9tos-dos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 27 out. 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; ANTUNES, Janaína Silva Costa. Diálogo com o Plano Nacional de Alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 32-37, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/371>. Acesso em: 18 nov. 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; COSTA, Dania Monteiro Vieira; OLIVEIRA, Luciana Domingos de. Conceito de alfabetização e formação de docentes. *In*: GÓES, Margarette Sacht; ANTUNES, Janaína Silva Costa; COSTA, Dania Monteiro Vieira. **Experiências de formação de professores alfabetizadores**. São Carlos: Editora Pedro & João, 2019. p.15-46.

GOULART, Cecilia Maria Aldigueri. Política como ação responsiva: breve ensaio da educação e arte. *In*: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (Org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 69-94.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: Le Goff, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996. Disponível em: <http://ahr.upf.br/download/TextoJacquesLeGoff2.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

LEAL, Telma Ferraz. Apontamentos sobre a Política Nacional de Alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 76- 85, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/358>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Brasil. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, DF: Secretaria de Alfabetização/MEC, 2019.

MORAIS, Artur Gomes de. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 66-75, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 18 nov. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista da USP**, São Paulo, v. 3, n. 5, p. 91-114, 2009. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11509#:~:text=Mortatti%2C%20M.%20do%20R.%20L.%20%282009%29%20A%20%22querela,Pa%2C%20ADses%20De%20L%20%2C%20ADngua%20Portuguesa%2C%203%20%285%29%2C%2091-114.%20https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.11606%2Fissn.1980-7686.v3i5p91-114>. Acesso em: 14 jan. 2023.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 26-31, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PICCOLI, Luciana. Política Nacional de Alfabetização: breves contribuições para um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 10 (edição especial), p. 105-107, jul./dez. 2019. Disponível em: <http://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/364>. Acesso em: 18 nov. 2020.

PUZZO, Mirian Bauab. Gênero discursivo, estilo, autoria. **Linha D'Água [Online]**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 172-189, dez. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4224.v28i2p172-189>. Acesso em: 20 nov. 2020.

SOUZA, Bárbara Cristina da Silva. **Parceria público-privada na oferta da alfabetização de crianças em distorção idade série**: estudo sobre o programa Se Liga do Instituto Ayrton Senna. 2019. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_13885_B%20C1RBA-RA%20CRISTINA%20DA%20SILVA%20SOUZA.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

6. Racismo e capitalismo: uma análise sobre o livro didático de Língua Portuguesa no Brasil

Maria Amélia Dalvi¹

Lucecleia Francisco da Silva²

DOI: 10.52695/978-65-5456-100-6.6

-
- 1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. Realizou estágio pós-doutoral junto à Universidade Federal de Goiás e junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre e licenciada em Letras. Especialista em Psicologia e Desenvolvimento Infantil pelas Faculdades Metropolitanas Unidas de São Paulo. Foi professora da Educação Básica, nas redes pública e privada, e trabalha no magistério superior da Universidade Federal do Espírito Santo. Fundou e coordena o grupo de pesquisa Literatura e Educação (www.literaturaeeducacao.ufes.br). E-mails: maria.dalvi@ufes.br.
 - 2 Doutoranda e mestra em Educação, pela Universidade Federal do Espírito Santo. Especialista Educação e Direitos Humanos e em Ensino e Interdisciplinaridade: História e Literatura. Licenciada em Pedagogia com habilitação para Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação Especial e Gestão Escolar. Integra o grupo de pesquisa Literatura e Educação (www.literaturaeeducacao.ufes.br). Atualmente, atua como Professora de Assessoramento Pedagógico e nas Séries Iniciais da Prefeitura Municipal da Serra/ES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em prática de ensino, literatura, formação de leitores, inclusão e pesquisa. Atua na formação inicial e continuada de professores, especialmente na área de alfabetização. De 2013 a 2018, participou do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como Formadora Municipal. Seus estudos recentes focam no pensamento antirracista marxista e na representação dos negros em livros didáticos. E-mail: franciscolucy@gmail.com.

“O que esperavam quando tiraram a mordaça que fechava essas bocas negras?

Que entoassem hinos de louvor?

Que as cabeças de nossos antepassados, curvadas até o chão pela força, revelassem, ao se erguerem, uma adoração nos seus olhos?”³

Considerações iniciais

O presente capítulo constitui parte da tese de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, inserido na linha de pesquisa Educação e Linguagens e vinculado ao grupo de pesquisa Literatura e Educação, do qual ambas as autoras participam. A pesquisa em andamento, *Racismo e capitalismo: uma análise marxista sobre o livro didático no Brasil*, apresenta investigação sobre a relação entre racismo, sistema capitalista e produção/circulação de conhecimento no contexto educacional brasileiro, de modo específico, em livros didáticos avaliados, adquiridos, distribuídos e utilizados em práticas pedagógicas nas redes públicas de ensino, no âmbito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, antes e após a vigência da Lei nº 10.639/2003, que inclui, “no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências” (Brasil, 2003).

Nesse recorte, apresentaremos em “pinceladas” um brevíssimo extrato de revisão bibliográfica feita até aqui para a tese em andamento, com ênfase no papel dos livros didáticos; na hegemonia da tese da “democracia racial” brasileira, de inspiração em Gilberto Freyre, apontando, no diálogo com outros estudiosos, que ela atendeu a certos interesses e, por isso, tornou-se hegemônica, a despeito de seus limites e esquematismos simplificadores; nas pesquisas anteriores sobre a questão racial nos livros em uso nas escolas brasileiras, em correlação com estudos que mostram uma profunda transformação na economia do livro didático (e do sistema editorial como um todo) no Brasil, nas últimas décadas, pelo menos desde a criação do Programa Nacional do Livro e do Material Didático tal como o conhecemos.

3 Introdução de Sartre à *Anthologie de La nouvelle poésie nègre et malgaxe*, de Leopold Sedar Senghor.

Este texto como notícia de uma pesquisa (maior) em andamento

De acordo com Apple (1995, p. 81), “são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”. O tema surge, então, da necessidade de compreender as estruturas de opressão racial que atravessam não apenas a sociedade brasileira, mas também suas instituições educacionais, que desempenham um papel essencial na formação dos sujeitos na sociedade capitalista e na (re)produção das relações de poder. Nossa abordagem adota uma perspectiva vinculada pelo materialismo histórico, reconhecendo que as desigualdades sociais, econômicas e raciais não são meramente fenômenos isolados e nem decorrem de simples ideias, mas intrinsecamente ligados aos modos de produção e reprodução social, às estruturas de poder e às relações que se estabelecem entre os seres humanos em dado momento histórico.

Partindo dessas premissas acima expostas, buscamos examinar, na tese em andamento, como o racismo se entrelaça com o capitalismo, perpassando as relações com o saber, incluindo os conteúdos presentes nos livros didáticos. Comumente entendido, no senso comum, como uma das principais ferramentas do processo de ensino e aprendizagem — o que leva a um processo de “fetichização do livro didático” (Silva, 2012) —, também podendo ser pensado, em chave crítica, como uma das principais estratégias de transferência de recursos públicos para o setor editorial privado (Munakata, 2012), dinamizando todo o sistema de produção e circulação de impressos no país; os livros didáticos exercem influência significativa em diversos âmbitos — embora aqui, por limitações de espaço, estejamos focando na dimensão educativa. A relevância desta pesquisa ora noticiada reside na compreensão das maneiras pelas quais o racismo é perpetuado e reproduzido no sistema educacional, especialmente através dos materiais didáticos, que desempenham um papel na socialização e formação das crianças e jovens, em especial considerando o investimento de pessoal e de recursos em uma política pública do vulto do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (Brasil, 2024).

Para embasar nossa investigação, recorremos a um quadro teórico fundamentado no pensamento de teóricos marxistas, como Damasceno (2022), Fanon (2020, 2022), entre outros. A abordagem materialista histórica nos permite compreender o racismo como uma ferramenta de dominação fortemente ligada ao sistema capitalista, cujas contradições estruturais alimentam e perpetuam as desigualdades sociais e raciais. Nesse contexto, analisamos

como as dinâmicas de classe e as relações sociais de produção contribuem para a manutenção de um sistema que privilegia determinados grupos raciais enquanto marginaliza outros, criando um ciclo de opressão e exploração que é essencial para a sobrevivência do capitalismo.

Quanto ao método, a pesquisa de doutorado em andamento da qual se origina este brevíssimo recorte é centrada na crítica do conteúdo dos livros didáticos utilizados no ensino brasileiro, viabilizada pelo emprego de técnicas de análise bibliográfico-documental que permitam examinar como os livros didáticos lidam com a questão racial, identificando padrões, estereótipos e lacunas, em correlação com a quadratura histórico-social e cultural na qual tais materiais se inserem. Essa análise nos permitirá desvelar ideologias subjacentes aos materiais didáticos e suas implicações para a formação humana à luz da reflexão sobre o racismo na sociedade brasileira.

Essas considerações iniciais oferecem, ainda que muito sinteticamente, uma visão do tema, anunciam a relevância da pesquisa e situam o quadro teórico-metodológico adotado. Ao longo deste capítulo, aprofundaremos nossa investigação sobre as relações entre racismo, capitalismo e educação, buscando contribuir para uma compreensão crítica dos materiais didáticos utilizados no Brasil, mais especificamente os livros didáticos, as desigualdades raciais no Brasil e para a representação de identidades nesses materiais, visando práticas antirracistas que objetivem uma educação emancipatória para a classe que vive do próprio trabalho, que é majoritária nas redes e escolas públicas. Pretendemos examinar se os conteúdos presentes nos livros didáticos refletem e reforçam as estruturas de poder e dominação racial, em suma, contribuindo para a manutenção do modo de produção capitalista; ou se têm questionado tais estruturas, perspectivando uma intervenção consciente com vistas à superação desse modo de produção. Assim sendo, a pesquisa cuja notícia este capítulo comunica busca preencher uma lacuna na literatura acadêmica brasileira ao analisar, de maneira sistemática e aprofundada, a presença da temática racial e do racismo nos livros didáticos, sob uma perspectiva de inspiração marxista.

“Democracia racial” e racismo

Como o racismo se enraizou tão profundamente nas estruturas sociais ao longo da história da humanidade? De que maneira as práticas coloniais e escravistas contribuíram para a institucionalização do racismo moderno? E por que, apesar dos avanços significativos na luta pelos direitos civis, o racismo

continua a persistir em diversas formas até os dias atuais? Essas questões são centrais para compreender a evolução do racismo como um fenômeno histórico e social, enraizado em um sistema econômico.

O racismo, como um conjunto de práticas, crenças e ideologias discriminatórias baseadas em características raciais ou étnicas, possui raízes históricas profundas e complexas. Sua origem não é fruto de um evento isolado, mas de uma evolução contínua ao longo de diferentes períodos históricos e contextos sociais, refletindo as dinâmicas de poder e dominação presentes em cada era. Na Antiguidade, a distinção social baseava-se mais frequentemente em cidadania, status e conquistas militares do que em raça; essas distinções não se enquadravam nos moldes do racismo moderno. No entanto, as sociedades antigas, como as da Grécia e Roma, não estavam isentas de formas de etnocentrismo e xenofobia.

Durante a Idade Média, especialmente na Europa, as divisões sociais e conflitos eram predominantemente religiosos. A perseguição de judeus e muçulmanos exemplifica como as distinções religiosas sobrepujavam as raciais. Contudo, esse período estabeleceu um terreno fértil para futuras discriminações baseadas em características culturais e étnicas, que eventualmente se transformariam em racismo sistemático. A era das grandes navegações e do colonialismo europeu, a partir do século XV, marcou simultaneamente o processo de acumulação primitiva (que está na origem do capitalismo tal como o conhecemos), assim como o início do racismo moderno. As práticas coloniais e a escravização transatlântica contribuíram para a consolidação de uma hierarquia racial que favorecia os europeus e subjugava os povos colonizados. A pseudociência do século XVIII e XIX, que categorizava os seres humanos em hierarquias raciais, forneceu uma justificativa intelectual para a dominação colonial e a escravidão. Essas teorias pseudocientíficas influenciaram a formação das sociedades modernas e perpetuaram ideologias racistas. Sobre esse tópico, Fanon (2020) assevera que:

O negro tem duas dimensões. Uma com seu semelhante e outra com o branco. Um negro se comporta de modo diverso com um branco e com outro negro. Que essa cisparidade seja consequência direta da aventura colonialista, não resta nenhuma dúvida... Que ela alimente sua veia principal no coração das diversas teorias que pretendam fazer do negro o lento encaminhamento do macaco ao homem, ninguém ousa contestar. São evidências objetivas, que expressam a realidade (Fanon, 2020, p. 31).

Essa justificativa pseudocientífica não apenas legitimou a escravização, mas também a expansão colonial, criando uma hierarquia racial que beneficiava os colonizadores europeus. Sobre isso, Fanon (2022) traz a reflexão sobre dismantlar o mundo colonial vai além da simples abolição das fronteiras políticas. Ele argumenta que a abolição dessas fronteiras não resultará automaticamente na eliminação das divisões profundas que o colonialismo criou.

Em vez disso, o autor propõe que “Destruir o mundo colonial é precisamente abolir uma zona, enterrá-la no mais profundo do solo ou expulsá-la do território” (Fanon, 2022, p. 37). Isso enfatiza a necessidade não só de remover as estruturas visíveis do colonialismo, mas também de desfazer as estruturas mentais e institucionais que eternizam a hegemonia colonial e suas consequências.

No século XX, políticas segregacionistas, como as leis de Jim Crow nos Estados Unidos da América e o *apartheid* oficial, na África do Sul, institucionalizaram a discriminação racial. Movimentos de direitos civis, anticoloniais e de direitos humanos emergiram, questionando e combatendo essas práticas. Apesar disso, o racismo ainda se manifesta, de maneira ostensiva e sutil, em diversas esferas da sociedade contemporânea. A análise dessas questões é fundamental para entender as dinâmicas históricas e sociais que sustentam o racismo.

Este estudo busca explorar as manifestações do racismo contemporâneo, especificamente na sociedade brasileira, examinando como os materiais didáticos refletem e reforçam essas estruturas de poder. Ao investigar a presença do racismo nos livros didáticos sob uma perspectiva marxista, pretendemos contribuir para uma compreensão crítica sobre a representação da família negra nesses materiais e chamar a atenção para a necessidade de uma educação antirracista que se articula à superação do modo de produção atual, para o qual o racismo é uma pedra angular.

O racismo contemporâneo se manifesta tanto de maneira explícita quanto sutil, infiltrando-se nas instituições sociais, econômicas e políticas. A compreensão de suas raízes históricas é fundamental para a superação do modelo econômico enraizado em uma sociedade que valoriza o consumo e substitui o ser pelo ter, para que as divisões raciais possam ser superadas em favor da equidade de todos os seres humanos.

Na tese em desenvolvimento pela primeira autora sob orientação da segunda autora, cujos primeiros resultados parciais ora noticiamos, iniciamos as discussões sobre alguns casos de racismo/assassinatos que ocorreram nos

Estados Unidos da América (EUA) e no Brasil. Dentre eles, George Perry Floyd,⁴ João Alberto Freitas⁵ e Ágatha Vitória Sales Félix⁶ foram casos emblemáticos de assassinatos contra pessoas negras e que repercutiram na mídia nacional e internacional. Cabe ressaltar que, embora existam diferenças marcantes entre as realidades raciais dos EUA e do Brasil, é imprescindível entender que, dentro de uma perspectiva de humanidade e de sociedade que repudia a desigualdade presente no modo de produção capitalista, é necessário combater ativamente todas as formas de opressão, incluindo as raciais. Corroboramos com Padmore (2021), quando afirma que os direitos das pessoas negras foram negados por séculos.

Diante de tantos casos presentes de racismo, é preciso voltar a um passado em que Freyre (2005) defendeu uma falsa democracia racial no Brasil: é digno de reflexão que o ambiente acadêmico-científico tenha passado a endossar teorias que sugeriam a existência de uma forma de escravidão menos severa no Brasil, bem como a ideia de que o país teria se constituído uma “democracia racial”, em que diferentes tradições culturais se fundiram harmoniosamente. Esse conceito, concebido por Gilberto Freyre (2005), serviu como base para sua falsa teoria sobre a formação social brasileira. Em paralelo a essa constatação, é importante ressaltar que tais visões têm sido cada vez mais questionadas e criticadas por acadêmicos, ativistas, militantes, que apontam para a persistência das desigualdades raciais e sociais profundas na sociedade brasileira.

Tais análises questionadoras destacam a necessidade de uma compreensão mais crítica da história e da realidade racial do Brasil, desde diversas dimensões. Diante de tudo isso, desde já fica justificado o nosso interesse em analisar como os livros didáticos chancelados pelo poder estatal e utilizado em escolas públicas brasileiras abordam as questões raciais e o racismo. Dada a impossibilidade de analisar a questão exaustivamente, a tese ora noticiada faz um recorte em torno das representações familiares em livros didáticos de Língua Portuguesa devotados aos Anos Finais do Ensino

4 Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/george-floyd-como-negro-morto-pela-policia-inspira-hoje-luta-antirracista/#cover>. Acesso em: 01 mai. 2023.

5 Disponível em: <https://www.justicadesaia.com.br/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-por-segurancas-em-supermercado-em-porto-alegre/>. Acesso em: 22 fev. 2022.

6 Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2020/03/31/agatha-felix.htm>. Acesso em: 15 jul. 2023.

Fundamental, por apontarem, ao mesmo tempo, para o encerramento de um dado ciclo formativo e abertura de um novo, que prevê a formação cidadã, a preparação para o trabalho e a continuidade dos estudos.

Chauí (2000) aborda como certas perspectivas que oferecem visões idealizadas da história nacional, como é o caso da teoria freyreana, apoiam-se em narrativas que simplificam as tensões, conflitos e contradições presentes na realidade. Essas narrativas recorrem à criação de um imaginário compartilhado que desempenha um papel material na legitimação e confirmação dos interesses das classes dominantes, em detrimento dos dominados, em uma sociedade marcada pelo autoritarismo, como é o caso da brasileira. A autora argumenta que o mito fundador, em uma sociedade autoritária, estabelece um vínculo ininterrupto com o passado, perpetuando sua presença contínua e impedindo a compreensão do presente como uma entidade distinta. Ela também argumenta que o mito fundador do Brasil remonta ao ano de 1500, quando os portugueses chegaram ao país, e se baseia na crença de que Deus e a Natureza foram os criadores da terra e do povo brasileiro, instituindo assim a nação sobre essa base ideológica. Esse mito fundador exerceu influência sobre a sociedade brasileira de várias maneiras, incluindo a formação de uma identidade nacional supostamente harmoniosa em termos raciais e culturais, a naturalização da desigualdade social e a legitimação do autoritarismo político.

Já Damasceno (2022) destaca a necessidade, no contexto pós-colonial e republicano, de uma ideologia que aborde a questão racial no Brasil de modo a refletir as novas relações sociais de produção emergentes, sem conflitar com o novo regime político. Ele atribui a Gilberto Freyre o papel central nessa empreitada, afirmando que o antropólogo pernambucano desempenhou um papel significativo na reformulação das ideologias racistas no país a partir da década de 1930. O livro *Casa-grande & senzala*, publicado em 1933 por Freyre, é mencionado como a obra que estabeleceu os fundamentos teóricos para o que viria a se tornar a principal ideologia sobre raça no Brasil: a democracia racial. Sua teoria da democracia racial propôs uma visão otimista da miscigenação no Brasil, argumentando que a mistura de raças teria resultado em uma sociedade mais harmônica e integrada.

Pesquisadores como Abdias do Nascimento (1978), dentre tantos outros, apontam para as limitações da perspectiva freyreana, destacando que a democracia racial muitas vezes mascarou as profundas desigualdades sociais e raciais que até hoje persistem no país. Podemos citar o maior número

de analfabetos entre os negros, a baixa representação de pessoas negras em posições de poder e prestígio, a diferença salarial entre brancos e negros, e a prevalência de negros entre as vítimas de violência policial como exemplos de como as desigualdades raciais continuam a ser uma realidade gritante. Além disso, o acesso a serviços de saúde e educação de qualidade ainda é um desafio para a população negra, que continua perpetuando um ciclo de marginalização e exclusão social que contrasta com a narrativa de uma sociedade racialmente democrática e harmoniosa.

É relevante mencionar que a ascensão de Freyre como um dos principais intelectuais do Brasil coincidiu com um período de transformações sociais e políticas significativas no país. A década de 1930 marcou o início do Estado Novo de Getúlio Vargas, um regime autoritário que buscava promover uma identidade nacional unificada e a modernização do país. Nesse contexto, a ideia de uma democracia racial pode ter sido convenientemente adotada pelo governo para promover uma imagem de harmonia racial e social, enquanto silenciava críticas mais profundas sobre a questão racial.

Silva (2019) ainda destaca a relação entre a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial no Brasil, e argumenta que ambas têm como causa principal o medo da minoria branca em relação à maioria negra e mestiça. Ela sugere que essa ideologia emerge do receio de um possível antagonismo decorrente da demanda por direitos de cidadania e pelo respeito às diferenças étnico-culturais por parte das comunidades negras e mestiças. A autora enfatiza que a aceitação democrática das diferenças pressupõe igualdade de oportunidades para todos os segmentos da sociedade, independentemente de sua origem étnica ou cultural. No entanto, ela argumenta que, em um sistema baseado na exploração do outro, como o brasileiro, durante o período colonial e os subsequentes, essa igualdade de relações é dificultada, senão impossível. Como resultado, desenvolve-se uma ideologia que busca justificar a opressão e a inferiorização dos grupos oprimidos, visando a sua subordinação. Silva (2019) afirma que:

[...] através do mito da democracia racial, o Brasil consegue manter, em grande parte, o segmento negro subordinado socialmente, inferiorizado e sem oportunidade de se articular politicamente, sem o grau de tensão de sociedades abertamente racistas (Silva, 2019, p. 40).

Ampliando essa análise, é substancial considerar que a ideologia do branqueamento teve origem no final do século XIX e início do século XX, durante um período de intensificação dos movimentos imigratórios europeus para o Brasil. Essa ideologia promovia a miscigenação como um meio de “embranquecer” a população e, assim, supostamente “melhorar” a nação. No entanto, compreendemos que tanto o conceito de branqueamento quanto o mito da democracia racial foram construções ideológicas concebidas para preservar a supremacia branca e legitimar a exploração e marginalização das comunidades negras e indígenas, resultando na profundamente arraigada disparidade social que persiste até os dias de hoje, na sociedade brasileira.

Hoje, como as novas gerações têm sido educadas para pensar a questão racial e o racismo no Brasil? O que o Estado e a educação escolar têm promovido como ideologia(s) oficial(is)? De que modo leis que incidem sobre o reconhecimento do papel do povo e da cultura negra na formação e desenvolvimento do país — fruto de lutas sociais organizadas, como aquelas do(s) Movimento(s) Negro(s) — têm atuado para produzir, conservar ou transformar conhecimentos sobre a questão racial e o racismo?

Uma análise da abordagem negra nos livros didáticos

Na atual conjuntura da educação brasileira, os livros didáticos são uma ferramenta fundamental na seleção, organização e transmissão de conhecimento, em especial na disciplina escolar de Língua Portuguesa e suas respectivas literaturas (Dalvi, 2011). Houve, conforme estudos recentes, uma transformação no quadro dos sujeitos que estão por trás dos grupos empresariais que produzem, comercializam e põem em circulação os livros didáticos utilizados em práticas educativas no contexto da educação escolar chancelada pelo Estado e pelas políticas públicas. Cassiano (2013), por exemplo, descreve uma mudança significativa no mercado editorial escolar do Brasil ao longo do período de 1985 até o início do século XXI.

Cassiano (2013) ainda afirma que, antes desse período (1985 ao início do século XXI), o mercado era dominado por editoras familiares, ou seja, pequenas editoras geralmente operadas por famílias ou indivíduos. No entanto, houve uma transformação na direção para um oligopólio, em que um pequeno número de grandes grupos empresariais passou a dominar o mercado editorial escolar, o que provocou uma mudança estrutural no mercado

editorial brasileiro. Esses grupos empresariais incluem empresas nacionais e internacionais, destacando-se o empresariado espanhol como uma presença significativa nesse cenário.

O termo “oligopólio”, usado por Cassiano (2013), sugere que há um controle específico do mercado por parte de poucos desses grandes grupos, o que pode ter consequências para a diversidade editorial, competição e acesso à informação. Ela ressalta que esse mercado milionário é palco de intensas disputas e conflitos, afetando diretamente o sistema educacional público brasileiro. Cassiano destaca que:

Esse período tem como marco inicial a criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, política adotada pelo Estado em relação ao livro didático durante a redemocratização do país. Tal política centralizava, no âmbito federal, o planejamento, a compra e a distribuição gratuita do livro escolar para a maioria dos alunos da educação básica do Brasil (Cassiano, 2013, p. 23).

Na reconstituição do PNLD realizada por Cassiano (2013), fica claro como o Estado brasileiro se tornou o principal comprador de livros do país, “cujo mercado editorial representa aproximadamente 40% da América Latina” (Cassiano, 2013, p. 28), destacando o papel categórico que desempenha no cenário editorial. Ela ressalta que esse contexto não apenas reflete as mudanças no referido mercado, mas também revela as conexões entre o Estado, a economia, a cultura e a educação. Essa abordagem sublinha a importância de compreender as relações entre esses aspectos para uma análise mais profunda do mercado editorial e seus efeitos no sistema educacional brasileiro. Cassiano (2013) sinaliza que:

A partir de 1996, esse cenário passou a ser caracterizado também pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996) que ancora uma reforma curricular no Brasil, com certa inspiração na Reforma Espanhola de 1990 (Lei Orgânica Geral de Educação – LOGSE), e com a implementação de políticas de avaliação. Com esse quadro na Educação brasileira, o PNLD passa a ter novos rumos, uma vez que está inserido nessas reformas – as quais privilegiam, entre outras medidas, o investimento em

livros didáticos. Além disso, o governo passa a avaliar os livros adquiridos, em vez de só comprá-los [sic] e distribuí-los (Cassiano, 2013, p. 24).

No entanto, ao analisar a abordagem de temas relacionados à questão racial nesses materiais, torna-se evidente uma série de desafios e problemas persistentes. Nesse contexto, a análise da representação da negritude nos livros didáticos emerge como um campo de estudo importante para compreendermos como as narrativas educacionais contribuem para a reprodução ou desmantelamento de padrões racistas na sociedade brasileira.

A autora enfatiza que o segmento dos livros didáticos é fundamental para a educação e sua análise agora requer uma visão ampla, considerando não apenas as dinâmicas regionais, mas também as influências e implicações globais. Cassiano (2013) ainda sugere que a entrada das editoras espanholas no mercado brasileiro de livros didáticos não é apenas uma questão de negócios locais, mas sim uma manifestação da globalização da cultura e da economia, o que ocorre quando produtos culturais são produzidos, consumidos e influenciados em escala internacional.

Diante do exposto, o nosso trabalho busca lançar luz sobre as formas como a negritude é retratada ou negligenciada nessas ferramentas e recursos pedagógicos, bem como suas implicações para a formação e visão de mundo dos estudantes, já que “para além das questões intrínsecas à análise do mercado há as questões que se relacionam com a educação e com a cultura do país” (Cassiano, 2013, p. 29). Ademais, conforme Siqueira *et al.* (2020), as estruturas educacionais, incluindo livros didáticos e políticas curriculares, ainda carregam limitações que reproduzem visões estereotipadas da população negra, especialmente ao não abarcar as especificidades regionais e culturais do Brasil. Embora a Lei nº 10.639/2003 represente um avanço, há a necessidade de complementação com materiais pedagógicos e formação continuada, especialmente nas regiões com comunidades negras tradicionais, como as quilombolas. A análise dos livros didáticos revela que, enquanto instrumentos centrais no ensino, eles ainda não foram completamente revisados para abordar de forma eficaz as questões de discriminação racial.

Silva (2019), por sua vez, afirma que “[...] em sua grande maioria, os livros não representem a alteridade e diversidade humana de forma positiva, muitos deles já representam o negro sem estereótipos e estigmas” (Silva, 2019, p.

17). A pesquisadora nos informa, no que diz respeito ao desenvolvimento do livro didático, que os primeiros estudos e trabalhos documentados parecem remontar à década de 1950. Esses estágios iniciais da produção de materiais didáticos marcaram não apenas o início de uma nova fase na educação, mas também refletem a evolução das práticas pedagógicas e a crescente valorização do ensino como meio de disseminação do conhecimento. Ao longo do tempo, o livro didático tornou-se uma ferramenta essencial no processo de aprendizagem, formando o currículo escolar e influenciando diretamente a forma como os conteúdos são apresentados e assimilados pelos alunos. Já para Fonseca:

O livro didático e a educação formal não estão deslocados do contexto político e cultural e das relações de dominação, sendo, muitas vezes, instrumentos utilizados na legitimação de sistemas de poder, além de representativos de universos culturais específicos. [...] Atuam, na verdade, como mediadores entre concepções e práticas políticas e culturais, tornando-se parte importante da engrenagem de manutenção de determinadas visões de mundo (Fonseca, 1999, p. 204).

Lajolo e Zilberman (1999) expressam uma crítica em relação à percepção do livro didático na sociedade. Elas argumentam que, embora seja uma parte importante da educação, o livro didático é frequentemente considerado de menor importância em comparação com outras formas de literatura. Os livros didáticos são vistos como descartáveis, sendo muitas vezes jogados fora após o uso, seja porque se tornam obsoletos devido ao avanço do conhecimento científico a que se referem, ou porque os estudantes avançam em sua educação e não têm mais necessidade deles. Além disso, as autoras apontam para o fato de que a história dos livros didáticos é frequentemente esquecida e minimizada, talvez porque não são considerados objetos valiosos ou dignos de conservação, já que geralmente ultrapassam seu “prazo de validade” conforme os avanços educacionais e científicos.

Silva (2019) afirma que os estereótipos presentes nos livros didáticos sobre pessoas negras têm um papel significativo em influenciar comportamentos como autorrejeição, rejeição dos semelhantes étnicos e tentativas de adotar características brancas, além de internalizar os valores eurocêntricos. Portanto, é possível concluir que os estereótipos nos materiais educacionais contribuem para a perpetuação de atitudes e identidades prejudiciais entre as pessoas negras e que essa perpetuação não atinge apenas uma dimensão

individual ou subjetiva, mas correlaciona-se com a reprodução de todo um sistema de valores e ideologias que ganha relevância material, no âmbito da perpetuação de um modo de produção e das relações que ele requer. Não à toa, grandes conglomerados editoriais e políticas públicas viabilizadas pelo Estado (como principal instância de legitimação da estrutura social burguesa) unem-se na legitimação de materiais didáticos e práticas pedagógicas cujo fulcro está na formação humana para a qual o racismo seja aparentemente combatido, mas não seja desvelado em suas raízes.

Considerações finais

Relembramos aos leitores que as ideias traduzidas neste capítulo ainda estão em fase de construção. Trata-se de tese em andamento e, por ora, pontuamos aqui algumas questões de nossa pesquisa. Até aqui, entendemos que se torna evidente a urgência de confrontar as raízes profundas do racismo na sociedade brasileira e sua estreita relação com o sistema capitalista. A análise dos livros didáticos revela como o racismo atravessa as estruturas de poder e influencia a produção e circulação do conhecimento, perpetuando estereótipos, preconceitos e narrativas de dominação que marginalizam e silenciam grupos historicamente oprimidos.

Nesse sentido, é fundamental reconhecer o papel dos materiais didáticos na reprodução ou desconstrução do racismo na educação brasileira. Os resultados deste estudo destacam, até aqui, a necessidade de uma revisão crítica dos currículos escolares e dos processos de seleção e produção de livros didáticos, garantindo uma representação mais inclusiva e plural da diversidade étnico-racial brasileira, mas, principalmente, garantindo elementos para que se avance de uma abordagem apenas identitária, para uma compreensão mais abrangente dos motivos pelos quais existe e se perpetua o racismo: Quem se beneficia? Quem o financia? Quem o sanciona? Por quê?

Bittencourt (1993) destaca a importância de compreender o livro didático não apenas como um recurso educacional neutro, mas sim como um meio que carrega consigo um conjunto de valores, ideologias e cultura. Ela sugere que os livros didáticos não são meramente fontes de informação, mas também influenciam a maneira como os alunos percebem o mundo e a sociedade. Portanto, é essencial analisar criticamente o conteúdo dos livros didáticos para entender como eles orientam a visão de mundo dos estudantes e refletem determinados

sistemas de valores e crenças que irão se consubstanciar em atividades humanas, mais ou menos conscientes, intencionais, efetivas.

As considerações teóricas apresentadas ao longo deste capítulo evidenciam a importância na compreensão das desigualdades sociais, reconhecendo as interações entre raça, classe, gênero e outras formas de opressão. O trabalho concentra-se em contradições e tendências: o Estado, apesar de políticas públicas de enfrentamento ao racismo (inclusive no campo educacional), como se dá na Lei 10.639/2003, perpetua e organiza, por exemplo, a realidade do analfabetismo, encarceramento e o extermínio negro no país. Medidas autoproclamadas como antirracistas, muitas vezes, são implementadas de forma superficial ou ineficaz, falhando em abordar as raízes estruturais do problema, que estão na perpetuação de um modo de produção que requer relações humanas desiguais e assimétricas, com a submissão de muitos ao poder político, econômico, social (e cultural, linguístico e literário) de poucos. Ademais, observa-se uma lacuna entre a legislação e sua efetiva aplicação, resultando em ações limitadas no que concerne ao combate à discriminação racial — justamente porque à luz de uma análise marxista não são as ideias ou as leis que mudam e movem o mundo: são as relações concretas que dão vazão às ideias e o sistema legal organiza, legitima e perpetua tais relações.

A retórica política muitas vezes contradiz as ações, que deveriam ser efetivas, com discursos que enfatizam a igualdade e a inclusão, enquanto as políticas continuam a marginalizar e oprimir as comunidades negras. Essa incoerência entre discurso e prática evidencia a persistência de uma estrutura racial profundamente enraizada na sociedade brasileira, que perpetua as desigualdades e principalmente as opressões em diversas esferas da vida do povo negro. É imperativo que as conclusões aqui apresentadas e aquelas que advirão da continuidade da pesquisa sejam utilizadas para (in)formar políticas educacionais, programas de formação de professores e práticas pedagógicas antirracistas.

Em última análise, a luta contra o racismo e todas as formas de opressão é uma responsabilidade coletiva que requer o engajamento ativo e contínuo de todos os setores da sociedade que se identificam como setores historicamente subjugados. Que este estudo possa servir como um ponto de partida para diálogos mais amplos e ações concretas em busca de uma educação na perspectiva omnilateral e emancipatória, o que inclui uma educação profunda e radicalmente antirracista no Brasil.

Referências

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. 1993. 374 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993.

BRASIL. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro>. Acesso em 09 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 09 jul. 2024.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado livro didático no Brasil do século XXI**: a entrada do capital espanhol na Educação nacional. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

DALVI, Maria Amélia. **Drummond**: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático. Vitória: Edufes, 2011.

DAMASCENO, Wagner Miquéias. **Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil**: uma abordagem marxista. São Paulo: Mireveja, 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Raquel Camargo, Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu, 2020.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad. Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FONSECA, Thaís de L. e. O livro didático de História: lugar de memória e formador de identidades. *In*: Simpósio Nacional da Associação Nacional de História, 20, Florianópolis, 1999. História: fronteiras / Associação nacional de História. **Anais [...]** São Paulo: Humanitas, FFLCH, ANPUH, 1999.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2005.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1999.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGbZ8FmWXpdNVNxp/?format=pdf>. Acesso em 07 out. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

PADMORE, George. **A vida e as lutas dos trabalhadores negros**. Trad. Jorge Fonseca de Almeida. São Paulo: LavraPalavra, 2021.

SCHWARZ, Roberto. As ideias fora do lugar. In: SCHWARZ, Roberto. **Ao Vencedor as Batatas**: Forma Literária e Processo Social nos Inícios do Romance Brasileiro. 34. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2000. p. 9-31.

SILVA, Ana Célia da. **A discriminação do negro no livro didático**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2019.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821. set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/wNQB9SzJFYhbLVr6pqvp4wg/?format=pdf>. Acesso em 07 out. 2024.

SIQUEIRA, Yamília P.; BRAVIN, Rodrigo; PINHEIRO, Larissa F. M. A.; PINEL, Hiran. A representação do negro em um livro didático de sociologia: análise após a implementação da Lei nº 10.639/2003. **Cadernos do Aplicação**, Ahead of Print, v. 33, n. 2, jul.-dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.104745>. Acesso em: 07 out. 2024.

7. Da *vida* que nunca se realiza: implicações de uma “Educação Ampliada” para a formação inicial de professoras alfabetizadoras

Esther Salvador Clipes¹

Nina Soares Rocha²

Priscila Monteiro Chaves³

DOI: 10.52695/978-65-5456-100-6.7

Introdução

Tendências em políticas educacionais reafirmam que, quando o Estado burguês não pode “[...] encarar as implicações práticas dos conflitos sociais para os interesses sociais com que se identificam [...], esses precisam ser (mal) explicados e resolvidos no plano cultural-ideológico [...]” (Mészáros, 2012, p. 109), e a formação de professores não escapa dessa regra geral. De modo ainda mais estreito, é possível dizer que ela responde às demandas do sistema de “[...] produção capitalista de forma tão intrínseca que o modo pelo qual uma sociedade prepara seus professores para o exercício do trabalho docente pode servir como um veio de análise sobre qual o tipo específico de padrão de acumulação capitalista ali vigente” (Seki, 2024, p. 290).

1 Mestra em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (Ufpel). Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

3 Mestranda em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Professora da Prefeitura Municipal de Viana.

Tomadas essas como premissas inarredáveis da nossa leitura, o presente capítulo destina-se a abordar duas tendências bastante presentes nos currículos dos cursos de licenciatura em pedagogia, que habilita professores para trabalhar com a formação da consciência da classe trabalhadora em uma importante parte do Ensino Fundamental, quais sejam: *educação ao longo da vida e letramento*. Nossa apreciação, neste escrito em específico, deteve-se nas diretrizes e prioridades para o campo das linguagens em 38 cursos de licenciatura em pedagogia de universidades federais do país cujos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) se orientam pela Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015). Esse recorte se deu após uma investigação inicial e a constatação de que há uma quantidade bem inferior de cursos que se adequaram àquela (BNC-Formação), seja pelo seu grau de cerceamento da formação do professorado brasileiro, seja pelo seu reducionismo ainda maior. Além disso, a maioria das instituições já adequadas à BNC-Formação são privadas.⁴

Importante que se demarque o caráter parcial do que isso representa para a compreensão mais geral dessa formação, uma vez que muito do que se realiza sobre alfabetização e letramento, campos de certa relevância da área das linguagens nesses cursos, concentra-se no ramo da formação em serviço. Além disso, não se pode ignorar que as políticas para o Ensino Superior, desde as que modificam o currículo àquelas que resultam na sua privatização, com a expansão vertiginosa dos capitais de ensino, estão agindo fortemente na certificação dessas profissionais. Ainda segundo Seki (2020), 68% de todos os novos professores formados no Ensino Superior saem das instituições privadas e, desses, 56% foram formados na modalidade a distância, o que demonstra o agigantamento da atuação desses capitais ensino e que acaba

4 Importa datar que houve, há alguns anos, uma política mais atual que norteava os cursos de licenciatura, Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019), a Base Nacional Comum para Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Desde sua instituição, ela foi alvo de críticas de entidades da educação e da pesquisa, tais como a ANPEd e a ANFOPE, principalmente por ter sido estabelecida sem o debate com essas organizações. Expedida no Governo Bolsonaro que, em tese, expressaria os interesses de um governo federal protofascista, tal resolução, de fato, é expressão dos interesses das forças social-democratas que dominavam o Conselho Nacional de Educação durante aquele governo, forças que estão presentes no atual, das quais Geraldo Alckmin é grande representante. Este texto foi elaborado nesse momento de embate político, em que grande parte dos professores vinham se organizando pela revogação da Resolução nº2/2019 e o CNE acaba de aprovar novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Profissionais do Magistério (CNE, 2024).

por acelerar a promoção, justamente, de uma formação tecnicista e aligeirada, com apropriação teórica, em geral, bastante rasa.

Uma vez que a pesquisa utiliza a abordagem de análise documental, nossa empiria é composta principalmente pelos 38 PPCs de cursos de licenciaturas em pedagogia, além, de forma menos detida, da própria Resolução CNE/CP nº 2/2015⁵ e documentos orientadores de políticas educacionais emitidos pela Unesco, agência bastante relevante pelo papel que desempenha na realização de movimentos, políticas e orientações que assegurem a manutenção do ciclo de acumulação e valorização do valor (Marx, 2013), conferindo caráter humanitário às ações do capital mundializado. Buscamos centralizar nossas apreciações não apenas nas manifestações discursivas desses documentos, mas nos sentidos produzidos e nas condições nas quais eles foram lançados, tensionando o modo como eles são organizados, apresentados e mesmo selecionados.

Tomamos os documentos como enunciados que disseminam afirmações sobre o mundo e, ainda, que oferecem representações expressivas sobre a realidade, inclusive no modo como a ênfase em determinados conceitos e objetos acaba por omitir outros. Identificar os argumentos e ideias selecionadas e renunciadas é uma tarefa que proporciona aproximação com a racionalidade que sustenta os documentos. É necessário, pois, para além de atentar-se ao que foi dito, compreender o que não foi dito e por quê, em uma tentativa de assimilar o sentido mais amplo dos termos (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), o que nos permitiu a aproximação dessas duas forças em apreciação. Nossa leitura desses documentos considera-os textos complexos que, além de imprimirem direções políticas, expressam o momento histórico e a tarefa ideológica empregada, de modo a encontrar a lei do objeto e as determinações de um contexto político mais amplo. Isso inclui considerar os intelectuais orgânicos que os propuseram, a força que têm esses projetos, enunciados e ideários na construção de posições-sujeito, relações sociais e, de forma ainda

5 A Resolução CNE/CP nº 2/2015 foi instituída por uma comissão interna do CNE, formada por José Fernandes de Lima (Presidente), Luiz Fernandes Dourado (Relator), Antonio Carlos Caruso Ronca, Francisco Aparecido Cordão, Gilberto Gonçalves Garcia, José Eustáquio Romão, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Márcia Angela da Silva Aguiar, Raimundo Moacir Mendes Feitosa e Sérgio Roberto Kieling Franco, que iniciou suas discussões no interior de um projeto em parceria com a Unesco, o *Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras*. As reuniões do projeto CNE/Unesco, conforme aponta a Resolução, propiciaram elementos analíticos que foram incorporados à política.

mais substantiva, o reforço e a constituição de sistemas de conhecimentos e crenças amplamente difundidos por eles (Fairclough, 2001).

A não-prioridade dos cursos de licenciatura em pedagogia

Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória da resolução, compreendendo suas orientações gerais, e, posteriormente, dos arquivos recolhidos junto aos cursos, observando suas matrizes, de modo a identificar, primeiro, disciplinas do campo das linguagens e, em um segundo momento, disciplinas que trabalhem, de alguma forma, com alfabetização, letramento e ensino de português língua materna. Depois da leitura das ementas, foram criados dois grupos, dadas as recorrências mais evidentes: as disciplinas sobre alfabetização, ou seja, aquelas nas quais a alfabetização é o tema nuclear (tipo I) e as disciplinas de linguagem que englobam questões relacionadas à alfabetização, embora não sejam o propósito central do componente curricular (tipo II). Para fins de categorização e análise, foram consideradas apenas disciplinas obrigatórias.

Há grande variação da carga horária dedicada a disciplinas sobre e envolvendo alfabetização entre os cursos, e até mesmo dentro de uma mesma universidade, indo entre 3,25% e 11,41% da carga horária total, desigualdade também observada por Piccoli (2015). Tal falta de padronização, além da porcentagem da carga horária dos cursos que é dedicada a tais disciplinas (média de 4,98%, mediana de 4,72%), que nos parece insuficiente para abordar, mesmo que superficialmente, as questões necessárias para o ensino da língua materna, resta mais agravada porque tal porcentagem também engloba as disciplinas de fundamentos e metodologia da Língua Portuguesa, o que reforça um modelo de formação que deixa para instruir os docentes sobre o ensino da língua materna, considerada prioridade em serviço.

Sem uma formação inicial que ofereça uma base teórica sólida a respeito das questões que envolvem pressupostos fundamentais, os professores ficam mais facilmente à mercê de cada reforma que lhes é determinada. Isso, se reforça com a hierarquia das relações de trabalho, a ausência de estabilidade em quase a metade dos professores de redes públicas estaduais de Educação Básica do país (Venco, 2021), carreira desestruturada e condições outras de precarização do trabalho docente. Ao propor uma formação generalista, como ocorre com o que é apresentado em nossa empiria, que engloba uma série de conhecimentos sem muito aprofundamento, na proposta de um *superprofessor* capaz de lidar com

diferentes demandas, acaba-se por constituir o professor como instrumento das reformas que visam à manutenção da hegemonia burguesa.

Com relação aos nomes das disciplinas, foi possível observar que a nomenclatura “Alfabetização e letramento” é a mais recorrente para as disciplinas do tipo I, aparecendo um total de 20 vezes, seguida pelo título “Alfabetização”, observado sete vezes e, para a observação dessa categoria empírica, classificamos nossos achados em sete diferentes facetas. A faceta 1 (F1) refere-se às concepções, métodos e/ou abordagens de língua e linguagem existentes, assim como a faceta 2 (F2), essa, porém, focada na alfabetização. A faceta linguística (F3) abrange o estudo da língua de uma forma geral, tanto nas práticas discursivas quanto na gramática, na ortografia, na fonética, na oralidade e nas variações linguísticas. A faceta psicolinguística (F4) se refere a questões como aquisição da língua e os demais processos psicológicos e psicogenéticos relacionados à linguagem. A faceta sociolinguística (F5) contempla as relações sociais, culturais e históricas que influenciam e determinam a constituição e o uso da língua. A faceta pedagógica (F6) abrange as questões relacionadas à área da educação propriamente dita, como a didática, o planejamento, a avaliação e a prática docente. Por fim, a faceta 7 (F7) considera as políticas públicas vinculadas ao ensino de língua materna, além das discussões políticas-ideológicas sobre a linguagem e a alfabetização.⁶

A faceta que é menos contemplada pelos cursos no campo das linguagens é a política, estando presente em 42,8% das ementas. Ausência essa que fragiliza a formação e o trabalho docente no sentido da compreensão do que os conforma, de como as reformas são elaboradas e implementadas e como o trabalho do professor, enquanto intelectual orgânico da sua profissão, é mitigado por elas, assim como seu papel na luta de classes e, consequentemente, como ficamos mais propícios a consensos que operam na lógica da relação de exploração capital-trabalho. De fato, o contato que a maioria das licenciadas em pedagogia

6 É importante lembrar que, quando afirmamos que o curso contempla esses aspectos, não estamos informando como nem quais conhecimentos exatamente daquela área, que seriam importantes para a formação de professoras alfabetizadoras, são efetivamente trabalhados, mas apenas que essas facetas aparecem na ementa de alguma forma. Mesmo que todas as facetas sejam contempladas por um curso, por óbvio, dado o caráter desta pesquisa, não podemos afirmar o que se proporciona ao licenciado efetivamente, uma vez que não se trata aqui de pesquisar nem a abordagem, nem a prática, nem resultados/ impactos dessa formação.

terão com políticas será no ambiente de trabalho, quando precisarão seguir orientações e direcionamentos de cursos de formação em serviço, sobretudo depois da implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

A faceta 1 (F1) está presente em 51,4% dos cursos, isto é, quase metade das ementas não englobam os métodos, concepções e abordagens de língua, o que, em uma análise inicial, seria essencial ao ensino de língua materna na modalidade escrita. Por outro lado, 91,4% dos cursos contemplam a faceta 2 (F2), que se refere aos métodos, concepções e abordagens de alfabetização. Acreditamos que F1 e F2 são relacionadas: ao tratar das abordagens para a alfabetização, por exemplo, acaba-se, também, por falar das abordagens de língua, uma vez que a forma que a língua é ensinada segue a concepção que se tem sobre ela. Os cursos que têm essa visão, pois, podem considerar desnecessário incluir na ementa a F1, apesar desta ser abordada ao longo das aulas. Outros cursos, porém, focam o curto período dedicado a disciplinas sobre ensino de língua materna nas questões pedagógicas, talvez por considerá-las mais importantes para a formação do licenciado em pedagogia do que as questões mais elementares sobre língua e alfabetização.

Outra faceta que aparece em quase todos os cursos é a linguística (F3), estando presente em 97,1% deles. Como mencionado, isso significa apenas que conteúdos linguísticos são incluídos nas ementas, ainda que de forma superficial. A F4, que se refere às questões relacionadas à psicolinguística, aparece em 68,5% dos cursos. Na maioria das vezes, ainda, esse aspecto é contemplado pela discussão de teorias do ramo da psicogênese da escrita, em uma abordagem construtivista, com poucas menções ao estudo das dimensões psicológicas relacionadas à aprendizagem da língua materna por via de outras concepções, como a sociocultural, estando essa ligada apenas à faceta 5, que engloba as questões sociolinguísticas, imprimindo nos cursos, de maneira geral, uma ideia de que as funções psicológicas são desenvolvidas por um percurso meramente biológico, e não em uma relação com a sociabilidade, determinada pela economia-política. A F5 também está presente em 68,5% dos cursos, abordando, principalmente, as relações da história e da sociologia com a escrita, em questões como o desenvolvimento das “sociedades letradas” e os aspectos identitários relacionados à escrita.

De forma geral, os cursos de pedagogia são centrados nas práticas e nos aspectos didáticos, no sentido de instrumentalizar o futuro docente acerca do que fazer com o limitado conhecimento teórico que recebe, com poucas

oportunidades de refletir sobre a política que determina sua materialidade, sobretudo no aspecto mais amplo. Essa é outra marcante característica não somente na nossa apreciação das disciplinas do campo das linguagens, mas quando as contrapusemos às demais prioridades que os cursos apresentam em suas estruturas e propostas.

Essas escolhas são, em geral, bastante justificadas por uma ideia alargada de educação (no sentido de sua flexibilização). Isso facilita que o *como ensinar*, e mais ainda o *como se aprende*, tome lugar do que ensinar e por que ensinar (Adorno, 1996). Esse movimento, que labora na individualização do processo educativo, fortalece a privatização não clássica da educação (Granemann, 2017), pois, ainda que se apresente como concepção de “alargada” fisionomia, e apenas em fisionomia, o que efetivamente há é o seu mais desumano encurtamento, seja na educação institucionalizada, seja na educação informal.⁷

É notável, quase que igualmente, a força das ideias do letramento nos cursos de pedagogia, sendo Magda Soares uma das autoras fundamentais para a difusão do conceito no Brasil (Gomes; Brito, 2021). A segunda autora mais citada no grupo, com apenas uma recorrência a menos que Emília Ferreiro, importante representante da inserção do construtivismo no ensino de língua materna. Marlene Carvalho, cuja menção também foi reconhecida por nós, soma forças ao ser uma das difusoras do conceito de letramento no Brasil, a quinta autora mais citada. Magda Soares (1999) justifica a necessidade da criação de um novo conceito para abarcar as limitações do termo alfabetização, já que, em sua visão, esse não contemplava os fenômenos sobre a aquisição de língua que começavam a ser estudados sobretudo nos anos 1980. Trataremos da recepção e usos desse conceito nas seções seguintes.

Letramento na formação inicial de licenciados em pedagogia

As reformas das últimas décadas para a formação de professores, apontam Avila, Tilton e Evangelista (2019), promoveram um paradigma que submete

7 “A articulação entre educação formal e não formal está sendo considerada na América Latina e no Caribe como um dos potenciais fundamentais que a educação tem para contribuir para a superação da pobreza dos grandes conglomerados sociais nos países da região; Considera-se, de facto, que esta ligação permitirá, por um lado, expandir e abrir a escola ao mundo que a rodeia e, por outro, aumentar a oferta de sistemas educativos aos sectores socioeconómicos mais pobres” (Unesco, 1983, p. 6, tradução nossa).

a formação ao modelo em serviço, o que é utilizado, direta ou indiretamente, para justificar a fragilização dos cursos de formação inicial. É o que acontece com a formação de quem alfabetiza: os cursos de formação inicial costumam ser, em sua maioria, bastante generalistas e superficiais em formação teórica, sobretudo nessa dimensão. As iniciativas políticas se concentram em cursos de formação em serviço que, reestruturados de forma constante, vão, mais facilmente e com o mínimo de conflitos políticos possível, abarcando as novas demandas do setor produtivo de maneira rápida, além de exercerem um poder coercitivo maior que nos cursos de graduação.

Além do fato de que, no geral, a alfabetização é tratada de forma marginal na formação inicial em pedagogia, sendo a dimensão teórica frágil e rasa, com foco nos procedimentos pedagógicos e com pouco espaço para as discussões filosóficas, linguísticas e políticas fundamentais ao ensino da língua materna, o letramento domina as bibliografias das disciplinas sobre alfabetização, como apontamos na seção anterior. Podemos inclusive considerar que, em alguns casos, acaba por ser o único contato com alguma sistematização teórica que leve em consideração as questões sociais da língua que o licenciando terá durante o curso. Em que pese o reconhecimento da linguagem pela sua dimensão social, certa cautela abordada pela literatura vale ser revisitada. Uma delas é a aproximação que o conceito apresenta com uma perspectiva funcionalista de leitura⁸ (Batista *et al.*, 2010; Gontijo, 2014). Outra, anterior, é o reducionismo que ele promove ao conceito de alfabetização, quando, para apresentar uma necessidade de consideração dessa dimensão social, limitou aquele às relações grafofônicas (Ferreiro, 2008). Consideremos também a relação entre avaliações em larga escala e as distinções feitas entre alfabetização e letramento nesse processo (Schwartz; Gontijo, 2011),

8 Gontijo (2014, p. 19) destaca o sentido adotado da alfabetização em seu caráter funcional e utilitário, para a produção de capital humano “capacitado” sobretudo ao trabalho simples: “A adoção do conceito de alfabetização funcional, na década de 1960, evidencia essa face dos programas de alfabetização orientados pelos organismos internacionais. Segundo o relatório da Unesco, entre 1960 e 1970, a maioria desses organismos deixa de apoiar as campanhas de alfabetização em massa e passa a adotar modelos de educação fundados na teoria do capital humano. A alfabetização passa a ser vista como um requisito para o desenvolvimento econômico e progresso nacional. Nesse contexto, o conceito de alfabetização funcional ganha relevo. Assim, a alfabetização não pode ser considerada como um fim em si mesma, mas deve preparar o homem para desempenhar um papel social, cívico e econômico na sociedade. Dessa forma, esse conceito rompe com a ideia de que a alfabetização se reduz ao ensino de leitura e escrita”.

certo retrocesso promovido nas políticas educacionais dado seu ascenso (Stieg, 2012), a extrapolação do próprio conceito para campos múltiplos do saber (Gomes; Britto, 2021) e o modo como ele escamoteia graves consequências políticas e sociais próprias da atualização do modo de produção capitalista (Geraldí, 2011).

Cerutti-Rizzatti (2012) aponta que muitas vezes os educadores são temporariamente convencidos a mudar sua postura didático-pedagógica sem a apropriação dos conceitos que norteiam as propostas, assimilando novas teorias sem que haja relativa ciência sobre suas implicações teóricas e práticas, que é, em certa medida, o que ocorreu com as discussões sobre o letramento. O termo chegou às escolas, sobretudo quando da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, como “[...] um anúncio do que propunham seus mentores [...]” (Cerutti-Rizzatti, 2012, p. 303), sendo difundido por teóricos de diversas tendências sem uma investigação das intencionalidades e reflexões sobre suas limitações.

Importante notar também que isso ocorre em um momento bem caracterizado por Moraes (2001) como “recuo da teoria” em muitas áreas das ciências humanas e sociais e, de modo ainda mais forte, na área da educação. A autora denuncia certo ceticismo epistemológico que trivializou a questão do conhecimento e da verdade, que vinculou um novo e pragmático léxico que, ainda que bastante progressista em aparência, promoveu a obediência e a resignação públicas, sobretudo pelas vias do individualismo e o presenteísmo, que invadiu o conjunto de funções da docência e da pesquisa. A supervalorização da subjetividade do trabalho fez com que experiências docentes virassem quase que o limite da inteligibilidade, o que se expressou nas pesquisas e salas de aula de formação de professores (Chaves; Rocha, 2016).

Essa conjuntura epistemológica não pode ser desconsiderada quando tratamos da recepção e dos usos do letramento nas políticas de formação de professores no Brasil nem da panaceia que se tornou a *educação ao longo da vida*, que abordaremos na sequência. Grande maioria de quem trabalha na docência foi levada a incorporar termos e práticas sem que houvesse uma discussão mais profunda das suas necessidades, bases teóricas, implicações e lacunas das propostas. Isso se agrava quando, conforme comentamos, o professor alfabetizador se forma, majoritariamente, em serviço, por meio de programas de formação continuada que ganham novas roupagens à medida que o capital necessita de reestruturação. Sabemos, as palavras não podem

se converter em palavras de jargão “[...] sólo por la constelación que niegan” (Adorno, 1987, p. 12). No entanto, letramento é um dos conceitos que se espalhou entre os discursos dos professores da Educação Básica com mais sucesso talvez porque, como afirmamos na citação que abre este escrito, tenha servido para resolver, no plano cultural-ideológico, aquilo que é expressão da relação de exploração capital-trabalho.

O conceito de letramento, segundo Terra (2013), foi constituído como campo de estudo nas décadas de 1970 e 1980 e, desde então, existem controvérsias sobre seu significado, acabando por abarcar diversas definições, o que poderia ser explicado pela variedade de áreas que estudam a temática, tendo o termo se tornado algo como uma metáfora a ser aplicada para situar a leitura e a escrita em seus contextos sociais em diversos campos do conhecimento, como “letramento digital”, “letramento político”, “letramento científico”, e assim por diante.

Para Magda Soares (1999), grande difusora dos estudos do letramento vinculado à alfabetização, o termo surgiu para designar uma aprendizagem inicial da língua escrita que vai além da aquisição do sistema alfabético, contemplando, também, a introdução da criança às práticas sociais da cultura da língua escrita, sendo, em síntese, o desenvolvimento das habilidades que possibilitam ler e escrever de forma adequada e eficiente em diferentes situações. Bordignon e Paim (2015) apontam que o conceito surgiu no meio acadêmico com o intuito de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita”, dos estudos sobre alfabetização, por compreender o fenômeno como amplo, ultrapassando os domínios da escola, tratando-se do conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita para objetivos específicos. O fato de um aluno conseguir ler e escrever com fluência, pois, deixaria de ser a única maneira de determinar sua capacidade de utilizar o conhecimento sobre a escrita, consideradas apenas algumas das práticas a serem aprendidas. Letramento, nessa acepção, tratar-se-ia de várias práticas que envolvem a escrita, estando em contextos e tendo objetivos específicos, sendo a escola apenas uma das “agências de letramento” presentes na sociedade.

Magda Soares (1999) ainda justifica a necessidade da criação de um novo conceito para abarcar as limitações do termo alfabetização, bastante fetichizada por sua técnica (Chaves, 2013), já que, em sua visão, esse não contemplava os fenômenos sobre a aquisição de língua que estavam começando a ser estudados, sobretudo, nos anos 1980. Em inglês, o adjetivo *literate* designa uma pessoa que domina a leitura e a escrita, e a palavra *literacy* define o

estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita. É, segundo Ferreiro (2008), também devido a uma servidão imperialista que o termo foi facilmente assimilado por nós. Ou seja, enquanto alfabetizado, na visão de Soares (1999), caracterizaria alguém que sabe ler e escrever, tendo fluência na escrita alfabética, quem é letrado poderia não conseguir ler um texto ou escrevê-lo conforme as regularidades da língua, mas, apesar disso, teria condições de “navegar” pelo “mundo letrado”, possuindo conhecimentos sobre ele:

A pessoa que aprende a ler e a escrever - que se torna alfabetizada - e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita - que se torna letrada - é diferente de uma pessoa que ou não sabe ler e escrever - é analfabeta - ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita - é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (Soares, 1999, p. 03).

A incorporação do termo nas políticas educacionais, principalmente a partir do primeiro governo do Partido dos Trabalhadores (2002-2006), repercutiu nos programas de formação de professores alfabetizadores, como o Pró-Letramento, conforme expôs Gontijo (2014). De acordo com Ramalhete (2019), o programa traz e coloca em grande evidência a concepção de letramento, apresentando alfabetização e letramento como processos indissociáveis. Na sua implementação, porém, a ênfase recai nos fatores relacionados ao sistema de escrita, priorizando a “aquisição do código”. Fazendo uma análise das bases teóricas que baseiam o programa, a autora afirma que este se restringe às habilidades de codificação e decodificação e à capacidade de utilizá-la em situações sociais limitadas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2013) apresentam a alfabetização e o letramento como indissociáveis, enquanto salientam a importância do acréscimo de um ano à essa etapa da Educação Básica. Em todos os pontos nos quais o ensino de língua materna é abordado, o termo letramento acompanha alfabetização, como no artigo 30 da normativa, que define que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar, primeiramente, a alfabetização e o letramento.

Já o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que ocorreu entre 2012 e 2017, sendo um compromisso firmado sob a justificati-

va de que as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, executado por parcerias entre os sistemas de ensino e as universidades públicas, a “alfabetização na perspectiva de letramento” ainda esteve presente com muita força. As pesquisas analisadas por Ramalhete (2019) apontam, porém, que o programa, apesar de, aparentemente, trazer novas contribuições às políticas educacionais, não rompe com o reducionismo no ensino da língua materna já presente nos programas de formação em serviço que o antecederam.

Em semelhante sentido, Stieg (2012) argumenta que o discurso do letramento representa impedimentos e retrocessos. O autor questiona a necessidade do letramento quando se concebe o conceito de alfabetização levando em conta suas diferentes dimensões, inclusive a política. Geraldi (2014a) reflete sobre a incorporação do termo em livros didáticos ao falar do ensino inicial da língua materna. Para o autor, trata-se de um conceito gaseificado, que, ao agregar toda uma gama de fenômenos, acaba por ser epistemologicamente problemático. Afirmar que nenhuma alfabetização anterior ao conceito de letramento visava um processo pontual em que não se espera que o alfabetizado faça uso da escrita, mesmo aquelas que pensavam alfabetização apenas como codificação e decodificação, pois, ao contrário, o ato de alfabetizar não teria sentido. A definição associada ao letramento, do reconhecimento da complexidade dos usos sociais da linguagem, é anterior às discussões sobre o termo. Até mesmo Paulo Freire, décadas antes, já apontava a importância de conceber o ensino da língua materna para além da repetição de unidades da língua fora de contexto, sendo necessário abordar o cenário político, social e econômico no qual os estudantes estão inseridos, destacando a “leitura do mundo” (Freire, 2013).

Em outro momento, Geraldi (2011) apresenta as incoerências conceituais da abordagem do letramento. Os autores que disseminaram o termo, apesar de o definirem como a habilidade de responder adequadamente às demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita, afirmam que há diferentes níveis e contextos de letramento, sendo possível, até mesmo, existir independente do saber ler e escrever, desde que os sujeitos façam uso da escrita de uma forma ou de outra. Até mesmo analfabetos, assim, são incluídos nas definições de “letrado”, o que, além de um deslize conceitual e epistemológico, indica, de acordo com o autor, uma aproximação com a ideologia do “politicamente correto”, como se fosse ofensivo dizer que há na sociedade sujeitos analfabetos, como se isso pudesse ser resolvido no plano discursivo. Alerta, pois, que,

se o termo surgiu em uma falta, na incapacidade dos alfabetizados de lidar socialmente com textos, sendo definido como a prática que possibilitaria reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas, tal “inclusão” seria incoerente.

Gomes e Britto (2021) chamam a atenção para a dimensão que o termo letramento tomou a partir dos anos de 1990, chegando a ser associado a mais de cinquenta áreas do conhecimento: se letramento está em tudo e tudo pode ser letramento, o que, de fato, o termo significa? Acaba por se tornar sinônimo do saber aprendido nos mais diversos ambientes e, consequentemente, perdendo seu conceito nuclear relacionado às práticas sociais de leitura e escrita. Os autores reforçam a ideia de que a palavra foi impregnada com certo “modismo”, de uma forma de, supostamente, validar ou imprimir atributos à determinada área de conhecimento, uma vez que foi utilizado em políticas educacionais e altamente disseminado.

Em estreita relação com nosso segundo texto epigrafoado neste escrito, Geraldi (2014b) aponta, ainda, que a ascensão da discussão sobre o letramento ocorreu em uma época na qual a burguesia brasileira deixou de ser apenas latifundiária e os setores do agronegócio e industrial ganharam força no país, firmando um capitalismo “mais moderno” que, de modo a aumentar a produtividade, necessitaria de trabalhadores com, no mínimo, o ensino básico completo. O autor relaciona a proposta do letramento com as demandas dessa atualização do sistema produtivo, uma vez que, nessa proposta, pelo reconhecimento de “diferentes letramentos”, mesmo analfabetos podem ser considerados “letrados” se fizerem uso e se envolverem em práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, ao mesmo tempo que isso aliviaria a pressão por resultados feita pelos países centrais aos países periféricos na divisão internacional do trabalho, principal determinação a que respondem as reformas educacionais, tal teoria, além de minimizar a importância da escolarização para a produção de sujeitos letrados, ameaça o ambiente da escola como lugar de robusto investimento onde o ensino deve necessariamente acontecer, ao colocá-la como indutora ou mais uma na totalidade dos campos das atividades humanas.

A Educação ao longo da vida na formação inicial de licenciados em pedagogia

A segunda força que sobressai de nossa empiria, bastante determinante na formação de professores, é o *slogan* muito difundido pela Unesco⁹ de *Educação ao longo da vida*, que se consolidou como um discurso hegemônico nas últimas décadas e funciona como eixo orientador para as políticas de educação internacional desde os anos 1990. Diferentemente da categoria empírica recém abordada, essa não é reconhecida em nomenclaturas de disciplinas, bibliografias específicas ou temas de ementas dos componentes curriculares criados e suas unidades de ensino, ainda que encontremos escolhas políticas e epistemológicas que acenem a ela tanto na Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015) quanto em grande parte dos PPCs dos cursos pesquisados. Das muitas implicações que esse eixo orientador provocou e provoca na formação de professores no Brasil, recortamos aqui somente os desdobramentos com maior confluência com os pressupostos também políticos e epistemológicos identificados nos usos e razões de ser do letramento debatidos nas seções anteriores.

A noção de educação ao longo da vida é fortemente defendida a partir de Jacques Delors, *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), documento que surge em um contexto em que se apregoava existir uma “crise mundial da educação”. De acordo com Coombs (1968 *apud* Rodrigues 2008), essa crise

9 Criada no contexto da segunda guerra mundial, para administrar relações entre países centrais e periféricos, o objetivo dessa agência se orienta por um programa de assistência e reconstrução das nações destruídas pela guerra, em tarefa “global”, sendo a equalização sua maior justificação (Unesco, 1947). “A natureza e finalidades da Unesco são repetidamente reafirmadas na cooperação ativa, com o programa de paz das Nações Unidas para a tolerância e compreensão mútua, e os sistemas de ensino inscritos como alvos de adequação a esses propósitos, para a sociedade e para o indivíduo. [...] Em meio a essas predições, engendra-se um debate em torno do desenvolvimento e uso de novos métodos e técnicas em educação, educação popular e a difusão da cultura e educação para a compreensão internacional, disseminando-se alguns princípios, bem como estratégias de educação permanente, para os quais se anunciam como ferramentas os museus e filmes como novos agentes educativos, além do caráter complementar da observação e ação na aquisição de conhecimentos obtidos mediante os livros, de modo que os estudantes os relacionassem à sua vida cotidiana. [...] Alertava-se para a necessidade de estudos que contribuíssem para o desenvolvimento da educação extraescolar, além da recolha e divulgação de informações sobre a experiência adquirida fora da escola, especialmente aquelas relacionadas à alfabetização de adultos. Outro aspecto relevante diz respeito à importância atribuída a esse conceito como uma abordagem nova e global, oportuna e decisiva às rápidas mudanças da vida; como um sistema integrado de educação para a preparação do indivíduo às responsabilidades sociais” (Rodrigues, 2014, p. 209-210).

era devido a quatro fatores: elevação das aspirações populares pelo ensino; escassez de recursos; procura por educação e gastos excessivos; inércia inerente aos sistemas de ensino e a inércia da sociedade. A autora nos mostra que conter a crise era necessário para evitar uma perigosa e potencial ruptura social que poderia destruir a ordem estabelecida pelo sistema capitalista. Dessa forma, era necessária uma educação comprometida com a construção de um determinado tipo de sujeito histórico, pacífico e tolerante e, para isso, era necessário que se construísse a “paz nas mentes dos homens”, máxima no interior da qual a *Educação ao Longo da Vida* (ELV) vai se consolidando como um mantra neoliberal.

Há um *presenteísmo* que orienta essa perspectiva, que apresenta a crise e a desvalorização da educação, apagando seu valor histórico, que “[...] converge para importantes aspectos metodológicos e epistemológicos comuns ao movimento denominado de Nova História” (Rodrigues, 2008, p. 137). Esse posicionamento carrega uma característica “[...] fundamental para a apreensão do sentido do projeto de política educacional que aqui estudamos, trata-se da constatação de que ‘tudo o que se soube até aqui parece ultrapassado e insuficiente’” (Reis *apud* Rodrigues, 2008, p. 143). Portanto, urge uma abordagem “nova” da formação, capaz de preparar para um futuro que ainda não existe. Esse “novo modelo” de educação comprometido com o mercado está vinculado a uma formação que contribui para a aprendizagem das competências necessárias com vistas à coesão social.

A primeira dessas implicações vem da ideia de que a educação, para que se adeque à sociedade atual — nós diríamos, ao capitalismo mundializado — precisa considerar que todos os lugares são lugares de aprendizagem — *all places are learning places*. Essa perspectiva defende que a aprendizagem deve ser contínua como um imperativo individual e social, pois a educação, como feita até então, não atende mais às necessidades de um mundo “globalizado”, acelerado e tecnológico. Portanto, uma nova educação se faz necessária, uma educação em que os sujeitos deverão aprender em qualquer etapa de sua vida, em qualquer tempo e espaço, pois precisarão ajustar-se a esse dito novo mundo. Trata-se de um ideário que contribui para amortizar as lutas e enfraquecer a formação de sujeitos históricos, em vez de promover ferramentas teórico-práticas que favoreça a organização do ódio de classe dos trabalhadores.

Como bem caracterizou Walters, a ELV se tornou panaceia dos discursos e políticas educacionais. Uma educação que ajuda “[...] no desenvolvimento

das carreiras, curar o desemprego, estimular a flexibilidade e a mudança, incrementar a competitividade pessoal e nacional, contribuir para o desenvolvimento de carreiras, etc.” (Walters *apud* Moraes, 2001, p. 09). Além de alcunhá-la como uma espécie de “educação terapêutica”, ambas as autoras alertam para o fato do caráter facilitador que ela confere à manipulação de “pacotes” para a formação de professores, pois, uma vez que o conceito serve justamente pra flexibilizar qualquer perspectiva de educação, a todo momento, esses pacotes podem ser condicionados aos indicadores de desempenho, à aceitação do que demanda o mercado de trabalho, que se metamorfoseará muitas e muitas vezes, por isso, *ao longo da vida*.

A dimensão do ensino, de fato, tem ganhado caráter cada vez mais periférico nos cursos de licenciatura, elemento que se apresenta em nossa empiria. A extensão e a carga horária de atividades práticas, com a justificativa de inserir os cursos na realidade da profissão ou de vinculá-los às comunidades, vêm ganhando cada vez mais destaque nas universidades e centros universitários, e essa é uma importante tendência dessa força.

Um dos aspectos que a Resolução CNE/CP nº 2/2015 apresenta como base para instituir a política foi sua concepção de currículo que, por consequência, seu conteúdo central ecoa nos projetos de curso:

Conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho (Brasil, 2015, p. 02).

Nessa definição, podemos identificar seu estreito alinhamento às pedagogias do tipo “aprender a aprender” (Duarte, 2001), no sentido de que o foco não é o ensino dos conhecimentos historicamente acumulados, mas algo que deve propiciar a construção de “valores”, focados na individualidade do educando e sua atuação mais funcional possível na democracia burguesa. Extrai dessa definição a ideia de que, para o CNE, o currículo é um instrumento para êxito individual, sendo os conhecimentos pertinentes para que o aluno forme sua própria identidade e conheça seus direitos dentro de um sistema econômico legitimado como democrático.

Ao tratar a “realidade concreta dos sujeitos”, a política reafirma a ideia de educação como meio para aprimoramento individual:

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de educação básica, sua organização e gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (Brasil, 2015, p. 02).

Quando a política fala de “realidade concreta”, não a diz em uma perspectiva da realidade material dos sujeitos que se encontram na escola, mas em uma lógica de que as características singulares dos educandos devem ser base do trabalho pedagógico, no sentido de que a escola propicie uma formação voltada a essas características em vez da primazia da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente para que, então, a autonomia intelectual seja fomentada (Saviani, 2011). Apesar dessas pedagogias de viés construtivistas “centradas na criança” ou nas “diferenças” ou nas “particularidades do aluno” serem sedutoras, na medida em que, superficialmente, elas aparentam incluir as mais diversas manifestações, propiciando ferramentas para combater exclusões, como defendem as formas de “inserção no universo letrado” ou uma educação que se quer *ao longo da vida*, as relações de exploração-trabalho acabam sendo aclimatadas, como se fosse possível livrar os sujeitos de situações de exclusão sem a superação do sistema capitalista, para o qual não há excluídos, nem mesmo no que compete à apropriação do sistema de escrita.

Ambas as apropriações apregoam que a realidade social deve ser conhecida pelos professores, por óbvio, não para que se estabeleça nenhuma crítica radical a ela, mas apenas para ensinar seus alunos as competências que a sociedade está exigindo deles, como informa o PPC do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão, Campus Codó, que objetiva formar seus profissionais para a atuação em “[...] diversos espaços educativos, respondendo às diversas demandas e exigências de uma sociedade cada vez mais complexa. Para isso, é necessário enfrentar com criatividade e competência os desafios cotidianos” (UFMA, 2018, p. 7). Dado está o paradigma no qual esbarra o

limite da crítica a ser estabelecido, o da cidadania¹⁰ e dos direitos que possam ser reivindicados ao Estado burguês, no sentido da adaptação a esses limites.

A educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2015, p. 02).

Um discurso presente tanto nos usos do letramento quanto nas propostas de ELV da Unesco (1983, 2000) é o da suposta inclusão, como se, ao afirmar que todos são letrados em algum ponto, por utilizarem a língua escrita de alguma forma em sua individualidade, os analfabetos não seriam “excluídos da sociedade”. Não há um enfrentamento, mas uma aclimatação, com parte do que de fato poderia promover o reconhecimento do que os “exclui”, que também é cientificamente abordado nas mais sofisticadas formas do conhecimento. Há um engodo posto de que, para a superação das desigualdades educacionais, o foco deve recair nas experiências individuais dos sujeitos pela defesa de uma relativa autonomia sobre o conhecimento e sobre as múltiplas leituras. Trata-se da aceitação da falsa inclusão: supostamente, não há hierarquia entre os conhecimentos, entre as leituras, mas, enquanto poucos têm acesso a suas formas mais elevadas, a maioria deve se contentar com uma forma simples. O foco são as experiências individuais e não como o modo de produção nega aos trabalhadores e às trabalhadoras suas condições mais básicas para uma vida menos subalternizada. “Uma necessidade de renovação cultural, mas também e, sobretudo, a uma exigência nova, capital, de autonomia dinâmica dos indivíduos numa sociedade em rápida transformação [...]” é o que ganha primazia (Delors, 1996, p. 117). Triunfam os projetos de reconstrução do “[...] núcleo de uma educação moral das consciências que

10 “Encontramo-nos sob a égide da despolitização da política, visto que nesta esfera se encontram ‘cidadãos’, não trabalhadores, uma democracia formada por *muchos individuos particulares y aislados*. Entretanto, não se trata do fim da história e, por isso mesmo, [...] o capital depende mais do que nunca de um sistema de Estados locais que administrem o capitalismo global” (Rodrigues, 2014, p. 227).

[...] capacite para a cidadania ativa em que a responsabilidade de intervenção substitua a uma mera cidadania por delegação [...]” (Delors, 1996, p. 223), tudo isso no campo da “miúda” política.

O princípio da flexibilização busca compreender o currículo como totalidade viva, o que significa percebê-lo em movimento e em construção, inseparável da realidade. A flexibilização também é responsável pela articulação dos componentes e conteúdos curriculares, visando à superação da criticada fragmentação do conhecimento no curso de Pedagogia (UNB, 2018, p. 41).

A educação ao longo da vida prega a flexibilização inclusive de tempos e espaços, assim, reduz a importância da escola como ambiente privilegiado de transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Da mesma forma, os usos da alfabetização na perspectiva do letramento expressam, utilizando-se do fato de que a linguagem está em todas as esferas da vida humana, que a alfabetização pode acontecer por diferentes vias e, por ser um processo contínuo e constante, que leva “a vida toda”, na medida em que os sujeitos se apropriam de forma flexível e autônoma das formas sociais da língua, desonera parte do investimento robusto na instituição escolar. Uma escola, concordamos com Geraldi (2014b), deve ter como objetivo dar respostas críticas e, para tal, ser o ambiente de ensino-aprendizagem de áreas socialmente privilegiadas para a constituição de sujeitos “críticos e eticamente responsáveis” (Geraldi, 2014b, p. 34).

Essa “educação ampliada”, cujas expressões aqui abordadas encontramos em nossa empiria, preconizada pela Unesco (1983, 2000), amortiza as lutas sociais, pois individualiza, despolitiza e opera para a manutenção do sistema, enfraquecendo a formação dos sujeitos históricos, ainda que se apresente como “novo modelo de educação”. Nessa ode à individualidade, a perspectiva de educação ao longo da vida se apoia em três eixos: cidadania ativa, coesão social e empregabilidade, além de privilegiar as competências comportamentais, fórmula eficaz para a contenção da classe trabalhadora e para uma educação que cumpre a tarefa de resguardar a “paz mundial”.

Los objetivos de aprendizaje [...] se basan en los tres ámbitos de aprendizaje de la Educación para la ciudadanía mundial (cognitivo, socioemocional y conductual). En ellos se indican las capacidades, los valores, los conocimientos y las actitudes que deberían desarrollarse para ir infundiendo en el alumnado con el paso del

tiempo los principios del estado de derecho. El alumnado más joven partiría de un entendimiento básico de las nociones para ir desarrollando el aprendizaje a partir de ahí. Los objetivos de aprendizaje se logran de forma progresiva a través de un enfoque repetitivo que crea de forma continua conciencia, valores y capacidades a través de estos tres dominios. La plena competencia y el entendimiento solo se conseguirán mediante la repetición del aprendizaje (Unesco, 2019, p. 15).

Tanto a apropriação da ELV quanto os usos políticos e pedagógicos feitos do letramento foram apresentados como resposta à realidade do desemprego estrutural do capitalismo quando refuncionalizam a escola, ajudam a flexibilizar o trabalho e a formação docente, e promovem a obsolescência humana (Rodrigues, 2014), adiando a tarefa de formação robusta da consciência da classe trabalhadora, de sujeitos históricos. Resguardadas as proporções, ambos acabam por assumir certa tarefa de “contenção” ao proporcionar ao trabalhador a precária inclusão na famigerada “sociedade do conhecimento” (Duarte, 2003). Constituem-se assim, como um amálgama de concepções de educação dos Organismos Multilaterais, sobretudo da Unesco, “[...] vinculadas ao projeto histórico da organização, [...] estabilidade e permanência do sistema capitalista” (Rodrigues, 2008, p. 160). Dados os projetos e prioridades que têm conduzido política e epistemologicamente a formação de professores, reafirmamos, alguns decênios depois, que é difícil encontrar ruptura entre as origens dessas noções e seus usos.

Considerações finais

As noções aqui trabalhadas flexionam o potencial educativo antes atribuído à escola a demais ambientes, criando novas e quase sempre pueris relações entre as aprendizagens formal, não formal e informal, na proposta de uma educação enfraquecida pela falsa horizontalização de saberes. Se todos os tempos e espaços são considerados igualmente *locus* de aprendizagem e de formação de leitores, como enfocam nossas categorias empíricas, o que resta enquanto função social da escola? De que maneira a crítica aos modelos “tradicionais” de ensino foram substituídos por jargões? De que forma isso pôs água no moinho de práticas quaisquer que hoje logram reconhecimento formal via novas políticas de certificação?

É necessário reconhecer que ambas as forças abordadas neste texto trabalharam, em suas diferentes proporções e medidas, na constituição de uma justificação para a descentralização da instituição escolar e para a mitigação de necessários conflitos políticos inerentes à formação da consciência. A recepção e os usos feitos do letramento cumpriram parte do projeto da ELV no campo da linguagem, quando deslocou a complexidade da alfabetização, que necessita de uma sistematização e, para tal, uma base sólida sobre conteúdos linguísticos, históricos, psicolinguísticos, filosóficos, sociológicos e políticos para ser ensinada, à dimensão comunicativa mais utilitarista da linguagem.

O indivíduo empreendedor engajado tem se apresentado hoje como ponto de chegada de muito do que povoa a formação de professores no Brasil. A coesão social (Unesco, 2020), importante estratégia de reposição do pensamento liberal, logra sucesso com abordagens que ajudam a escamotear a relação de exploração capital-trabalho e outros antagonismos de classe. Abordagens que conferem “[...] à cultura o status de categoria explicativa da crise” (Rodrigues, 2014, p. 224), despolitizam o trabalho educativo pela amortização de conflitos próprios da existência material e da dificuldade de reprodução da vida, pois “[...] o que está em jogo é a articulação cultural dos interesses materiais dominantes da ordem estabelecida” (Mészáros, 2012, p. 105).

Referências

ADORNO, T. W. Teoria da Semicultura. **Educação e Sociedade**, ano XVII, n. 56, p. 388-411, 1996. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/teoria.htm>. Acesso em: 6 out 2024.

ADORNO, T. W. **La ideología como lenguaje**. Trad. Justo Pérez Corral. Madrid, Taurus, 1987.

AVILA, A. B.; TITTON, M.; EVANGELISTA, O. Desterro docente e formação humana nos governos petistas. In: EVANGELISTA, O; SEKI, A. K.; SOUZA, A. G.; TITTON, M.; AVILA, A. B. (org.). **Desventuras dos Professores na Formação para o Capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 19-60.

BATISTA, A. A. G. *et al.* Pressupostos da aprendizagem e do ensino da língua. In: BRASIL. **Pró-Letramento**: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 9-13.

BORDIGNON, O. H. C; PAIM, M. M. W. História e políticas públicas de alfabetização e letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o Plano Nacional de Educação. **Momento**, v. 24 n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038/3745>. Acesso em: 6 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC/SEB, 2013.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, p. 46-49.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012.

CHAVES, P. M. **A leitura sob a perspectiva filosófica transcendendo a semiformação do leitor contemporâneo**: de Paulo Freire a Theodor Adorno. 2013, 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, 2013.

CHAVES, P. M.; ROCHA, S. F. M. A teoria como instrumento de politização da prática docente. In: VALEIRÃO, K. (Org.) **Formação docente e ética profissional**. Pelotas: NEPFIL on-line, 2016. p. 42-54.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC; Unesco, 1996.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 35-40, set-dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYS-GpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 ago. 2024.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora UnB, 2001.

FERREIRO, E. **Pasado y presente de los verbos leer y escribir**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

GERALDI, J. W. Entrevista – João Wanderley Geraldi: um pensador além de seu tempo com o pé na escola. [Entrevista concedida a] Isabel Cristina Michelan de Azevedo. **Interdisciplinar**, Itabaiana, v. 20, p. 95-108, jan./jun. 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/2860/2550>. Acesso em: 2 out. 2024.

GERALDI, J. W. A produção dos diferentes letramentos. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, ago./dez. 2014b. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/19443/15591>. Acesso em: 2 out. 2024.

GERALDI, J. W. Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê. In: ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome**. Rio de Janeiro: Rovelte, 2011. pp.13-32.

GOMES, G. S.; BRITTO, L. P. L. Letramento de quê - concepções de letramento, formação e conhecimentos estudos denominados letramentos específicos. In: COLARES, M. L. I S.; COUTO, H. R. F. (org.). **IV Seminário de dissertações em andamento**. Santarém: Ufopa, 2021. [e-book].

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GRANEMANN, S. Monetización y financierización de las políticas sociales: expresiones del neodesarrollismo? In: FÉLIZ, M.; PINASSI, M. O. (org.). **La farsa neodesarrollista - y las alternativas populares en América Latina y el Caribe**. 1. ed. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2017, p. 233-243.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**, Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 4, de 12 de março de 2024**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura). Brasília: MEC, 2024.

MORAES, M. M. C. de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 1, p. 7-25, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414102.pdf>. Acesso em: 2 out. 2024.

PICCOLI, L. Como formar um professor alfabetizador no curso de pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas universidades federais da Região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 132-154, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/42/33>. Acesso em: 2 out. 2024.

RAMALHETE, M. P. **A leitura literária em programas governamentais de formação de professores alfabetizadores do início do século XXI (2001-2018): o tropeço, a trapaça e o deleite**. 2019. 205 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

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

RODRIGUES, M. M. Matrizes e repercussões da Educação ao Longo da vida como política educacional. In: EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. SP: Junqueira & Marin, 2014. p. 203-243.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHWARTZ, C. M.; GONTIJO, C. M. M. Alfabetização, letramento e a política de avaliação diagnóstica no Brasil. In: ZACCUR, E. (org.). **Alfabetização e letramento**: o que muda quando muda o nome? Rio de Janeiro: Rovel, 2011. p. 171-192

SEKI, A. K. **Determinações do capital financeiro no Ensino Superior**: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). 2020. 437 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

SEKI, A. K. Formação docente e capitais de ensino. In: MAUÉS, O. C. *et al.* (org.) **Glossário - a internacionalização da educação**: os organismos internacionais e a formação docente. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2024. p. 290-295.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 2 out. 2024.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

STIEG, V. **Propostas e práticas de alfabetização em uma turma de segundo ano do ensino fundamental no município de Vila Velha/ES**. 2012. 312 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

TERRA, M. R. Letramento e letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/QJrmPyMcJLqb5m-VM6Hn5H5z/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2024.

UFMA. Universidade Federal do Maranhão. **Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia**. Codó, 2018.

UNB. Universidade Federal de Brasília. **Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia - diurno**. Brasília, 2018.

UNESCO. **General Conference**: first session. Paris: Unesco, 1947.

UNESCO. **Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe**: Boletín 3. Santiago: Unesco/Orealc, 1983.

UNESCO. **Estrategia de la Unesco sobre la promoción del desarrollo y la lucha contra la pobreza.** Unesco, set. 2000.

UNESCO. **Empoderar a los alumnos para crear sociedades justas.** Manual para docentes de educación secundaria. Paris: Unesco, 2019.

VENCO, S. “Estado-patrão”: rumo ao desaparecimento do emprego público? **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 22, n. 49, p. 82-105, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/20676/13136>. Acesso em: 2 out. 2024.

8. A alfabetização de pessoas adultas no Brasil e o Bureau Internacional de Educação

Polyanna Silva Goronci¹

Dania Monteiro Vieira Costa²

DOI: 10.52695/978-65-5456-100-6.8

Considerações iniciais

Este capítulo tem como finalidade compreender como as campanhas de alfabetização de pessoas adultas, realizadas no Brasil no período de 1945 a 1965, foram inscritas nos anuários das Conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIPs) organizadas pelo Bureau Internacional de Educação (BIE). Em termos específicos, visa discutir alguns apontamentos sobre a história do

-
- 1 Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (2023), pós-graduação lato-sensu em Educação em Direitos Humanos pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (2012) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2009). Atualmente é Pedagoga da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Vitória, atuando no Planetário de Vitória. Professora da Educação Básica da Prefeitura Municipal da Serra (Licença sem vencimentos desde 2019). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino e Aprendizagem; Educação e Linguagem; Modalidade da EJA.
 - 2 Possui doutorado (2013) e mestrado (2007) em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo e graduação em Pedagogia (1997) pela mesma instituição. Atua como membro do Núcleo de Estudos, Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales). É professora adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Alfabetização, atuando principalmente nos seguintes temas: alfabetização, leitura, escrita, crianças.

BIE e sua vinculação com a Unesco, assim problematizar as recomendações aprovadas nas CIIPs no que se refere à alfabetização de pessoas adultas.

Considerando as transformações socioeconômicas de um novo mundo remodelado após a Segunda Guerra Mundial, os países pobres ou em desenvolvimento, com um percentual de quase metade da população analfabeta, demandavam atenção das lideranças mundiais, sobretudo pela necessidade de formar mão-de-obra adaptada à sociedade que surgira ou que se pretendia reconstruir. Assim, tendo em vista a hipótese de que nas políticas nacionais de alfabetização de adultos há influências das recomendações do BIE-Unesco, buscamos fazer apontamentos específicos sobre como a alfabetização de pessoas adultas no Brasil foi recomendada nos anuários do BIE.

O BIE se estabeleceu internacionalmente na terceira década do século XX, na Suíça, como uma organização privada direcionada à educação. Partindo dos estudos de Schneuwly e Hofstetter (2020), que assumem os encaminhamentos políticos e pedagógicos desse órgão como precursores da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), estabelecemos relações entre as recomendações do BIE e as campanhas de alfabetização de pessoas adultas propostas e desenvolvidas no Brasil no período de 1945 a 1965.

As políticas de alfabetização de pessoas adultas implementadas em território brasileiro nesse período foram: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) de 1947 a 1963, Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) de 1952 a 1963 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) de 1958 a 1963. As pesquisas de Costa (2012), Souza Junior (2012), Silva (2015), Cuba (2019), Barreiro (2010), Pereira (2013) trazem relevantes apontamentos convergentes e divergentes sobre essas campanhas, mas também evidenciam que o estudo de recomendações internacionais pode auxiliar na compreensão dessas campanhas.

A perspectiva de linguagem bakhtiniana nos orienta teórica e metodologicamente no desenvolvimento da pesquisa. Nessa concepção fundamentada em Bakhtin (2005, 2009, 2011, 2020), a linguagem é concebida como uma produção especificamente humana. É dialógica, pois se constitui entre os sujeitos com alternância de vozes; e polifônica, porque é habitada por diferentes vozes. Dessa forma, a linguagem é também o material por excelência da constituição humana, uma vez que é produzida historicamente nas relações estabelecidas entre os sujeitos. É viva, em constante transformação. Portanto,

a linguagem não é individual, mas social, não pertence a um indivíduo, mas ao grupo social que faz uso dela, constituindo-a nas enunciações.

As enunciações compostas pelos diferentes discursos é o que constitui a linguagem. De acordo com Bakhtin (2011, p. 371): “Não pode haver enunciado isolado. Ele sempre pressupõe enunciados que o antecedem e o sucedem. Nenhum enunciado pode ser o primeiro ou o último. Ele é apenas o elo na cadeia e fora dessa cadeia não pode ser estudado [...]”. Nesse sentido, os anuários publicados pelo BIE-Unesco são enunciados-documentos que, ao propagar determinados conteúdos que são intencionalmente direcionados para a constituição das sociedades, moldando especificamente os sistemas educacionais, ecoam sobre as políticas de alfabetização, no caso de pessoas adultas, que são elaborados pelos governos locais, considerando, principalmente, o lugar que essas Organizações ocupam no cenário internacional.

Por isso, esses documentos são fontes de análise, o que justifica a escolha metodológica da pesquisa documental, de abordagem qualitativa sob a orientação sócio-histórica. Acreditamos, sob essa perspectiva de pesquisa, que as questões não são colocadas ou discutidas nos documentos de forma neutra, sem intencionalidades, sem uma orientação ideológica para atender a determinados fins (sociais, políticos, econômicos etc.) mas, acima de tudo, visando exatamente à sociedade/indivíduos que se quer formar, em curto, médio ou longo prazo. As publicações dos anuários foram consultadas na Biblioteca Digital da Unesco – Unesdoc.³ Foram localizados 15 documentos, o primeiro datado de 1949 e o último de 1965, que trazem informações sobre o desenvolvimento da educação dos países e, ao mesmo tempo, emitem recomendações voltadas à adequação da organização educacional.

Uma noção importante para compreendermos os discursos dos anuários do BIE-Unesco que, por sua vez, recomendam campanhas de alfabetização de pessoas adultas no Brasil, é apontar a concepção de política que temos como pressuposto. Com base nas reflexões de Ball e Mainardes (2011) e Fiorin (2009, 2020), partimos do princípio de que a política está em toda parte, logo, tudo é político; é carregada de ideologia e subjaz ao contexto e ao modo como é aplicada, sobretudo, orquestrada pelas classes detentoras de poder e discursos dominantes; e é vinculada aos sujeitos retroalimentando-se na vida cotidiana.

3 Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/>. Acesso em: 07 jul. 2024.

Desse modo, o tipo de política que determinado governo desenvolve diz exatamente o que se pretende para a sociedade ou como ele a concebe. Políticas públicas desenvolvidas (ou não) nas diversas áreas nos dão uma visão sobre as intenções objetivas da ação. Em outras palavras, articulando essa concepção de política às recomendações dos anuários que se materializam explicitamente nas campanhas de alfabetização de adultos no Brasil, inferimos que não há neutralidade quando pensamos em políticas. Esse signo é envolvido por uma ideologia dominante que marcará, também, uma determinada prática social.

Feitos esses apontamentos iniciais sobre a contextualização do objeto de estudo deste capítulo, evidenciando as escolhas teóricas-metodológicas que nos guiaram no decorrer das análises, em seguida, faremos uma breve exposição sobre a história do BIE; na sequência, apresentaremos diálogos que estabelecemos com os textos dos anuários publicados pelo BIE-Unesco em relação à discussão que fazem sobre a alfabetização de pessoas adultas do Brasil. No item seguinte, dialogamos sobre as recomendações das Conferências Internacionais de Instrução Pública publicadas no Brasil com a aprovação do Inep e finalizamos tecendo nossas considerações finais

Apontamentos sobre a história do BIE

O BIE foi criado no mês de dezembro de 1925, em Genebra – Suíça, pelo fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau, Edouarde Claparède, como uma organização não governamental privada voltada à educação. Em 25 de julho de 1929, por meio de assinatura de novo estatuto, o BIE passou à organização de interesse público, naquele momento financiado pelos governos de Cantão de Genebra, Equador e Polônia que também assumiam a divulgação de documentação da área educacional para a organização.

Em 28 de fevereiro de 1947, firmou-se um acordo provisório entre o BIE e a Unesco a fim de estabelecer entre ambas a unidade de ação desejável. Formou-se uma comissão mista de três representantes de cada instituição, prevendo, dentre outras ações, a convocação conjunta das Conferências Internacionais de Instrução Pública (CIIPs) que já vinham sendo realizadas pelo BIE desde 1934. Esse acordo foi completado e confirmado em fevereiro de 1952. Nesse contexto, o BIE manteve sua posição inicial, afirmando ser um órgão técnico, objetivo e imparcial, que passaria a desenvolver ações de referência em organização intergovernamental internacional na área da educação, primando pela autonomia intelectual e funcional (Unesco, 1979).

Em 1969, o BIE tornou-se parte integrante da Unesco como “Centro Internacional de Educação Comparada” e permaneceu atuando como “[...] Centro de Excelência em Currículo da Unesco. O BIE apoia os esforços dos Estados Membros para melhorar a eficácia da aprendizagem dos estudantes, promovendo a excelência no desenvolvimento curricular, aprendizagem e processos de avaliação”.⁴ Portanto, a partir dessa data, as CIIPs ficariam garantidas por meio da convocação da Unesco e passariam a ser denominadas de Conferência Internacional de Educação.

A presidência do BIE foi conduzida por Jean Piaget (1896-1980) por quase 40 anos, de 1929 a 1968, quando ocorreu, no ano seguinte, a vinculação da organização à Unesco. Essa vinculação efetivou-se em meio a tensões por parte da equipe gestora, contudo foi a única maneira de o instituto continuar com as ações intergovernamentais internacionais. Como nos apontam Schneuwly e Hofstetter (2020), Piaget baseou-se em seu trabalho empírico e teórico sobre julgamento moral para operar a estratégia do BIE, combinando a dupla postura de psicólogo acadêmico (referência à abordagem construtivista que foi influenciada nos currículos e conteúdos escolares) e diplomata do internacionalismo educacional.

O BIE se estabeleceu por meio das CIIPs. Anteriormente ao evento dessas conferências, países filiados ou não ao BIE eram convidados a participar de pesquisas, nas quais integravam delegados (ministros, diplomatas, pesquisadores, educadores etc.) que apresentavam os movimentos educacionais de seus países, formando um inventário de reformas, acompanhado por estatísticas escolares que deveriam comprovar o “[...] progresso na escolarização” (Schneuwly; Hofstetter, 2020, p. 7).

As CIIPs, como mencionado, tiveram início em 1934 e tinham o objetivo de abordar as questões educacionais mais urgentes em cada país. O BIE selecionava dois ou três temas considerados de muita importância e interesse para, então, realizar um levantamento sobre como a problemática atingia, de diferentes modos, todo o mundo, bem como as experiências dos envolvidos na superação. Baseando-se nessa metodologia, as conferências discutiam recomendações que poderiam “solucionar” os problemas. As recomendações

4 Disponível em: <http://www.ibe.unesco.org/fr/qui-nous-sommes/emploi>. Acesso em: 24 mai. 2022.

eram votadas pelos delegados nacionais e registradas nas atas de cada conferência, movimento que comprometia os governos participantes.

É importante registrar o objetivo das CIIPs, pois culminava nas recomendações do BIE, formando uma espécie de carta de aspirações mundiais em educação. Embora o BIE apontasse que não tinha interesse em interferir nas decisões dos países, podemos questionar esse apontamento, pois os países envolvidos traziam suas experiências (principalmente as exitosas, que dariam maior visibilidade) e, ao mesmo tempo, validavam as demais ações dos outros países, gerando uma falsa perspectiva de nivelamento (por alto) da educação mundial. Desse modo, o objetivo das recomendações do BIE era tanto promover práticas e princípios das escolas do mundo quanto ratificar um *modus operandi* do BIE e de suas conferências (Schneuwly; Hofstetter, 2020).

Anteriormente à primeira CIIP, no ano de 1933, ocorreu a publicação do primeiro Anuário de Educação e Ensino do BIE, com a participação de 35 países (não houve a participação do Brasil), contando com a adesão progressiva que resultou em 95 países no ano de 1965. Esse documento é uma espécie de relatório dos resultados das pesquisas realizadas com os países. Os relatórios disponibilizados pelos países participantes das CIIPs eram compilados por Pedro Rasseló (1897-1970) e publicados em um único documento e ainda, como apontam Hofstetter e Schneuwly (2020), Rasseló sempre foi o responsável pelas análises comparadas realizadas pelo BIE.

Em alguns textos, os anuários têm como referência as apresentações dos delegados nas CIIPs; em outros, são relatórios dos Ministérios de Educação dos países encaminhados ao BIE. A prática de envio dos relatórios dos países-membros persistiu, mesmo com a vinculação do BIE à Unesco, em 1969. Encontramos, como uma emenda à Constituição da Unesco, em sua 17ª sessão de 1972, o seguinte registro:

Nos momentos e da forma a ser determinada pela Conferência Geral, cada Estado Membro apresentará à Organização relatórios sobre a legislação, regulamentos e estatísticas referentes às suas instituições e atividades de caráter educacional, científico e cultural, bem como sobre ações que tenham sido determinadas de acordo com recomendações e convenções referidas no Artigo IV, parágrafo 4 (Unesco, 2002, p. 9).

Assim, considerando o marco temporal desta pesquisa (1945-1965), trazemos dados sobre as publicações de 15 Anuários que apontam registros específicos sobre o Brasil. Ressaltamos que, no terrível período da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), as CIIPs ficaram suspensas, portanto, sem publicação dos Anuários. No entanto, outras atividades do órgão continuaram. Para compreender a dimensão do BIE, considerando que as relações exteriores foram completamente interrompidas no período dos conflitos da guerra, a organização criou um serviço de assistência intelectual para as pessoas aprisionadas. Foi enviado mais de meio milhão de livros doados pelos países parceiros, como aponta Rosselló (Unesco, 1979, p. XV).

As publicações dos Anuários foram retomadas em 1946. Contudo, com referência aos anos de 1946, 1947, 1948, 1951 e 1952, não há registro da participação do Brasil nos relatórios. Destacamos, ainda, que a maior parte das publicações brasileiras foram devido ao envio de relatório do Ministério da Educação e Cultura,⁵ e apenas quatro partiram das apresentações nas CIIPs. Os delegados do governo do Brasil que participaram das CIIPs foram: ministro Eurico Aguiar Salles, em 1949; ministro Ítalo Zappa, em 1955; Sra. Sandra Martins Cavalcanti, em 1961; e o ministro Américo Jacobina Lacombe, em 1962.

O Anuário é uma publicação bastante volumosa. A maioria com mais de 400 páginas. É composto por uma capa, com informações sobre o número da publicação, bem como indicação dos países que serão referidos naquele Anuário. Apresenta, em seguida, uma Introdução, que é assinada pelo vice-presidente do BIE, Pedro Rosselló (1897-1970). Avança para uma transcrição resumida e comparada das ações e dados dos países que serão apresentados no Anuário, pontuando, de forma geral, como o movimento da educação ocorreu no mundo, considerando, basicamente, as seguintes categorias: administração escolar, ensino primário, ensino secundário, formação profissional e ensino superior.

Apresentamos, a seguir, imagem da capa do Anuário de 1949,⁶ o primeiro, considerando o nosso marco temporal em que aparece registro sobre o Brasil.

5 Até o ano de 1953 era denominado de Ministério da Educação e Saúde.

6 Especificamente nessa edição, existe uma página, anterior à transcrição resumida dos dados dos países, de uma lista de 44 publicações do BIE.

Figura 1 – Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION
LA SCIENCE ET LA CULTURE
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION — PUBLICATION N° 118

ANNUAIRE
INTERNATIONAL
DE L'ÉDUCATION
ET DE L'ENSEIGNEMENT

1949

MOUVEMENT ÉDUCATIF

Afghanistan, Argentine, Australie, Autriche, Belgique,
Brésil, Canada, Ceylan, Chine, Colombie, Costa-
Rica, Danemark, Égypte, Équateur, États-Unis,
Finlande, France, Grèce, Guatemala, Inde, Irak,
Irlande, Islande, Israël, Italie, Liban, Luxembourg,
Mexique, Nouvelle-Zélande, Pakistan, Pays-Bas,
Pérou, Perse, Pologne, Royaume-Uni, Suède, Suisse,
Syrie, Tchécoslovaquie, Thaïlande, Turquie, Union
Sud-Africaine, Uruguay

UNESCO
AVENUE KLÉBER, 19
PARIS

BUREAU
INTERNATIONAL D'ÉDUCATION
GENÈVE

Fonte: Unesco-BIE (1949).

Trazemos, como um apontamento inicial dos Anuários lidos, com foco no Brasil, que os registros dão ênfase aos resultados positivos dos movimentos educacionais do país, omitindo importantes eventos nacionais voltados às políticas de educação. A dinâmica das informações apresentadas nas publicações tinha um atraso de, pelo menos, dois anos. Dessa forma, uma política que teve início em determinado ano somente aparece na publicação (quando aparece) dois anos depois, o que poderá ser observado, adiante, nas análises desse tópico.⁷

Os documentos ressaltam os investimentos em educação e cultura que, infelizmente, não podem ser comparados, pois os dados apresentam discrepância quando referidos à publicação anterior, portanto não há possibilidade

7 Uma curiosidade que observamos em relação ao terrível golpe militar de 1964, por exemplo, é que não aparece nenhum registro dessa intervenção, pelo menos, até o Anuário de 1970. A partir do Anuário de 1966, anterior ao índice, fica registrada pela primeira vez, dentre informações sobre a Constituição da República e dados sobre o censo populacional, a informação de que a Educação Militar não está sob a tutela do Ministério da Educação e Cultura.

de assegurar o real investimento em educação, como prédios escolares, formação docente, material didático, nutrição escolar etc. Áreas essas discutidas no nível elementar — educação primária; nível médio — ensino secundário, ensino comercial, ensino normal, ensino industrial, ensino agrícola e nível superior. Por fim, não consta, nos dados de investimento, nenhuma informação sobre a educação de pessoas adultas.

A descrição dos dados dos países, em todos os anuários, é iniciada com o seguinte índice: administração escolar (trata sobre leis — aprovadas ou em andamento, campanhas, orçamentos, financiamentos, edifícios escolares, ensino privado); organização escolar (aborda os níveis e tipos de ensino, abertura de escolas, desenvolvimento quantitativo); programas e métodos (informa sobre a aquisição de novos manuais, recursos audiovisuais, flexibilidade nas programações escolares); pessoal docente (formação de professores, “treinamento avançado”, contratação); e serviços extracurriculares (movimento juvenil, ajuda alimentar, conferências, congressos, centros de estudos e pesquisas).

De acordo com Schneuwly e Hofstetter (2020), os tópicos dos índices têm uma referência com as temáticas abordadas pelo BIE nas pesquisas com os países. A seguir, os temas tratados nas CIIPs, entre 1946 e 1968, na ordem de maior incidência: Currículos e disciplinas escolares (19%); Estrutura e organização dos sistemas e gestão do fluxo escolar (16%) e Educação, estatuto e recrutamento de professores (12%). Portanto, a área de Currículos e disciplinas escolares era a mais requisitada nas pesquisas, o que faz sentido, quando uma organização dessa natureza intenta garantir uma padronização de conteúdos básicos para serem efetivados nos mais diferentes territórios.

Alfabetização de pessoas adultas do Brasil inscrita nos anuários do BIE-Unesco

O Anuário de 1949 traz um pequeno registro informando que a “Educação Intensiva de Adultos” está, no Brasil, sendo “alvo” de uma campanha de enorme proporção. Afirmar que o censo de 1940 mostrou um elevado número de “analfabetos” com mais de 18 anos e que, para “remediar rapidamente” essa situação, recursos oficial e privado foram colocados em uso em ampla escala. Aponta números crescentes de cursos e matrículas de pessoas adultas, culminando em 15.000 cursos em pleno funcionamento em 1949, em bairros operários com horários fixados de modo a “[...] não atrapalhar o trabalho diário” (Unesco-BIE, 1949, p. 77).

Essa campanha de enorme proporção, citada no Anuário, foi a primeira política nacional com foco na alfabetização de pessoas jovens e adultas, Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), que teve início em 1947 em todo o território brasileiro. A “pessoa analfabeta” era considerada como “alvo” a ser atingido, que necessitava ser rapidamente acertada, de forma que não atrapalhasse o trabalho nas fábricas, mas, ao mesmo tempo, deveria, minimamente, saber assinar o nome, como analisou Fávero (2023) e para ancorar um projeto civilizador, segundo defendido por Costa (2012).

Lourenço Filho, em 25 de novembro de 1948, na Segunda Reunião Geral da Unesco, também anunciou uma campanha iniciada no Brasil com o objetivo de ensinar a ler e a escrever qualquer analfabeto, independentemente da idade. Tal projeto de Educação Fundamental era possível em função da criação, no começo de 1947, de 14.000 escolas. Segundo Lourenço Filho, as ações tomaram como referência as missões realizadas no México. Para esse tipo de educação, foram reservados recursos financeiros advindos do Governo brasileiro e da iniciativa privada (setores industriais e comerciais). Conforme expectativa do representante nacional, em 1948, o número de alunos a serem atendidos pelo projeto excederia a 1 milhão.

De acordo com Osmar Fávero, no texto intitulado *Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)*, disponível no site do Fórum EJA,⁸ a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) foi criada e coordenada pelo Ministério da Educação e Saúde e se desenvolveu até 1950. Segundo o autor, a Campanha esteve presente em todos os estados e, sob a coordenação de Lourenço Filho, celebrou convênios com estados e municípios. Nesse sentido, Fávero ([s.d.], p. 3) considera que foi, “[...] ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização no meio rural” (Fávero, [s.d.], p. 3). A Campanha, na opinião de Fávero, limitou-se à alfabetização, apesar de ter em seu nome educação de jovens e adultos. Para o autor, a campanha

[...] foi mesmo muito criticada por ter se tornado uma ‘fábrica de eleitores’. Estava-se fazendo a recomposição dos partidos políticos, preparavam-se eleições, a educação de adultos restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome

8 Disponível em: <http://forumaja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>.

para se obter o título de eleitor; ‘ferrar o nome’, como Paulo Freire criticou mais tarde (Fávero, [s.d.], p. 3).

Os Anuários de 1950, 1953 e 1954 voltam a registrar pequenas informações sobre a CEAA, apresentando dados que não conferem com as publicações antecedentes. Um exemplo dessa afirmativa refere-se ao apontamento sobre a quantidade de centros de ensino supletivo e matrículas que registramos a seguir: no Anuário de 1950, consta que havia no Brasil, no ano de 1946, 2.077 centros de ensino supletivo; em 1947, 11.945 centros e, em 1948, o número de centros aumentara para 15.527 e as matrículas de pessoas adultas alcançaram a marca de 750.978. Portanto, um crescimento significativo de mais de 13.000 unidades de ensino e um aumento de 586.491 matrículas considerando os dados entre 1946 e 1948 (BIE-Unesco, 1950, p. 69).

No entanto, verificamos no Anuário de 1953, na descrição de abertura de escolas, que, em 1951, havia 16.000 turmas (BIE-Unesco, 1953, p. 95). Isso significa dizer que, entre os anos de 1948 e 1951, houve o acréscimo de apenas 473 unidades de ensino. Se os anuários apresentam um número crescente de matrículas de pessoas jovens e adultas, não faz muito sentido apresentar um percentual reduzido de abertura de escolas em plena campanha de alfabetização desse público no período de três anos, considerando que, no período anterior (1946 a 1948), registrou-se a criação acima de 13.000 novos centros de ensino supletivo.

Embora a CEAA tenha se estendido até o ano de 1963, não há mais registros sobre essa política nos Anuários. A partir das publicações de 1955, somente foi possível fazer conexão com a alfabetização de pessoas adultas por meio dos registros sobre educação industrial e educação rural, essa abordando aspectos da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). Quanto à educação industrial, há um registro específico no Anuário de 1954 relatando que houve uma intensificação do método conhecido como “Treinamento dentro da indústria”, que consistia em fornecer preparação profissional no âmbito da indústria em questão.⁹

9 Correlacionando a educação nos espaços da fábrica com o próprio contexto do Brasil no final da década de 1940, lembramos que o Serviço Social da Indústria (Sesi) foi criado em 1946, dando abertura, progressivamente, aos demais empreendimentos do Sistema S que, na atualidade, apresenta projetos de cooperação internacional em países industrializados e em desenvolvimento.

O Anuário de 1956 aponta um encaminhamento de projeto de lei do Governo Federal sobre a organização e administração de escolas industriais, informando que havia uma tendência à descentralização desse ensino, bem como sua adaptação ao mercado de trabalho e às necessidades de desenvolvimento de cada região. Complementando, ainda, que as empresas industriais, comerciais e agrícolas, que empregavam mais de 100 pessoas, deveriam assumir o Ensino Fundamental gratuito para seus funcionários, assim como para seus filhos, podendo ocorrer multas impostas para as empresas que descumprissem essas disposições.

Nesse contexto histórico-social, o governo Juscelino Kubitschek havia adotado uma política nacional-desenvolvimentista, que partia da transformação do modelo agroexportador para o industrial, portanto o foco era o crescimento e fortalecimento da indústria e a preparação de mão de obra para esse mercado. O Anuário de 1960 relata a criação do Departamento de Educação Industrial, criado em 1959, na cidade de Curitiba, como um centro de pesquisa e formação de professores para melhorar os métodos, atualizando conhecimentos e técnicas para essa área de ensino.

Não por acaso, concomitantemente, havia um grande investimento na CNER por meio de práticas de formação de professoras rurais, missões rurais e clubes agrícolas, enfocando um código de higiene e avanço do trabalho rural, mas como forma de fixar o homem no campo, como examinou Pereira (2013). Ainda no Anuário de 1960, encontramos um breve apontamento sobre uma “vasta campanha para erradicação do analfabetismo”, tratando-se da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), iniciada em janeiro de 1958, com participação da Unesco, como um plano piloto no município de Leopoldina (MG) destinado à educação popular.

A campanha objetivava, de acordo com o MEC (1958, p. 3), citado por Souza Junior (2012, p. 36), “[...] dotar a população brasileira com a mera capacidade de ler [...]” e concebia o analfabetismo como “[...] um fenômeno social que é – tem causas sociais e econômicas, que devem ser conhecidas a fim de que, compreendendo-o na sua interrelação e no seu contexto, o possamos controlar e dominar [...]” (MEC, 1958, p. 3 *apud* Souza Junior, 2012, p. 36).

O plano piloto consistia na implementação da CNEA em um município de cada região do Brasil. Subordinada ao MEC, a campanha possuía um Plano de Trabalho Experimental (1958) e, dentre as cinco ações prioritárias,

havia a “[...] organização de classes de alfabetização e educação de adultos” (Souza Junior, 2012, p. 37). Todavia, as experiências com as implementações das ações eram conclusivamente contra as campanhas de massa, enfatizando o papel fundamental da escolarização das crianças como solução para o analfabetismo. Assim, a CNEA levou à expansão da rede escolar primária e, conseqüentemente, da ampliação da escolaridade.

Como consequência desse movimento de prolongamento da escolaridade, de acordo com Paiva (2003), pode ter havido a primeira experiência de promoção automática nos anos iniciais, evitando que a reprovação conduzisse à evasão do(a) aluno(a). Esse fato ocasionou a criação emergencial de salas para estudantes adolescentes, de modo que, cada vez mais, direcionasse esse público para as classes de alfabetização e educação de pessoas adultas. Havia, também, de acordo com a autora, um incentivo financeiro às professoras dessas classes, conforme os números apresentados de frequência e aprovação dos estudantes.

Por fim, em meio aos desafios e contradições da CNEA, Paiva (2003, p. 247) destaca que “[...] muitas de suas recomendações e conclusões chegaram efetivamente a influenciar a direção tomada pelos serviços educacionais em algumas partes do país”, no entanto ocorreu a extinção da campanha em 1963, bem como da CEAA e da CNER. Dessa forma, a extinção das campanhas, conjuntamente, não se deu somente por motivo de orçamento insuficiente para subsidiar as atividades, mas, principalmente, pelo discurso da pouca ou nenhuma visibilidade dos resultados.¹⁰ Nas demais publicações (até 1965), não há registros sobre políticas de alfabetização de pessoas adultas.

Para concluir as notas dos Anuários, consideramos importante ressaltar o conteúdo publicado em 1961, por meio da participação de Sandra Martins Cavalcanti¹¹ na XXIV CIIP, que fez uma análise sobre a desigualdade histórica do Brasil, afirmando, no relatório, que a escola brasileira se limitou a atender aos interesses de uma classe privilegiada, mantendo a resolução dos

10 Concluímos, nas análises dos documentos da Unesco, que o motivo de encerramento das campanhas deveu-se a alterações no curso das recomendações para a educação de pessoas adultas das nações em desenvolvimento. Portanto, não foi somente uma decisão nacional; estava inserida no bojo das deliberações internacionais.

11 Deputada Estadual pelo Estado da Guanabara (atual município do Rio de Janeiro), filiada ao partido União Democrática Nacional (UDN), no período de 1960 a 1962 (Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/133986/biografia>. Acesso em: 24 mai. 2023).

problemas educacionais sob domínio exclusivo de especialistas e técnicos. Contudo, ratifica, ainda, que, a partir da industrialização, o povo brasileiro se viu obrigado a buscar na tecnologia a melhor forma de progresso, dando importância ao problema da educação (Unesco-BIE, 1961).

Assim, contraditoriamente ao discurso da superação da desigualdade do Brasil diante do progresso advindo do processo de industrialização e do advento da tecnologia, sobretudo considerando o contexto político dos primeiros anos da década de 1960, nenhum registro sobre o movimento de educação popular, que teve à frente Paulo Freire, foi citado na apresentação, bem como nos Anuários posteriores. Desse modo, podemos questionar: que tipo de nuança sobre a desigualdade da educação brasileira se intentava apresentar para os demais países? Qual a intencionalidade de omitir os resultados de um movimento grandioso de educação e cultura popular, nos meios urbanos e rurais, que trazia para o centro da aprendizagem o processo da tomada de consciência?

Como uma possível resposta, talvez tenha sido mais convincente e atrativo afirmar o discurso de que, no período de forte industrialização do país, parte considerável da população estava voltada para o “progresso” da nação, excluindo desse caminho os movimentos de resistências de educação popular (Movimento de Educação de Base; De pé no chão também se aprende a ler; Educação Popular na Paraíba; Centros populares de cultura), tal qual todas as mazelas sociais e as diversas condições de vida experienciadas no campo e na cidade. Dessa forma, solidifica-se o discurso traçado para uma governança global em que se articulam as questões educacionais com as bases econômicas e políticas que, afinal, eram/são o grande mote da Unesco/BIE.

Evidentemente, o ideal do BIE materializado nas recomendações não era uma diretriz sem conflitos, aceita por todas as nações que participavam das conferências, embora a organização sempre buscasse ressaltar o posicionamento político “neutro” diante das questões contraditórias de natureza pedagógica e científica. Porém, temos clareza de que não há possibilidade de neutralidade em nenhuma área discursiva da vida e tudo é político, como dialogamos nos pressupostos teóricos com Fiorin (2009, 2020). Desse ponto, buscamos compreender quais são os fios que ligavam as estratégias/recomendações do BIE-Unesco a uma forma de pensamento global.

Conferências Internacionais de Instrução Pública – recomendações de 1934 a 1963: anuência do Inep

Nessa direção, apontamos o documento do BIE-Unesco, traduzido e publicado no Brasil, em 1965, pelo Ministério da Educação e Cultura, por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), intitulado Conferências Internacionais de Instrução Pública — recomendações 1934-1963 —, que descreve, em ordem numérica/por ano, as recomendações que foram estabelecidas para todas as nações. São 57 recomendações, algumas subdivididas por áreas, compostas por proposições expedidas pelas 24 conferências realizadas até o ano de 1963 com, aproximadamente, 1500 proposições sobre problemas globais de ensino, configurando, conforme o documento, uma Carta Internacional de Educação.

Miguel (2021), ao relacionar as recomendações da Unesco-BIE, Lei Orgânica do Ensino Normal e a formação de professores no Paraná no período de 1946 a 1961, define as *recomendações* como os resultados de experiências vividas em outros países e comunicadas nas Conferências que permitiam que a Unesco traçasse diagnósticos, assim como estratégias de ação. Nas palavras da autora, os documentos eram encaminhados “[...] aos poderes públicos educacionais dos países membros, a fim de serem implementados em suas políticas, podendo, desse modo, ser controlados e avaliadas pela Unesco” (Miguel, 2021, p. 6).

Na citação a seguir, de Carlos Pasquale, então diretor do Inep, encontramos explicitamente o peso que as recomendações das CIIPs do BIE-Unesco tinham sobre a educação brasileira, configurando-se como um guia a ser seguido ora como “fonte de inspiração de providências” ora como “valiosos subsídios para o aprimoramento de soluções já adotadas”:

No momento em que, no nosso País, os Estados cuidam de organizar os seus sistemas de ensino à luz dos princípios de descentralização e dos critérios de planejamento ditados pela Lei de Diretrizes e Bases, afigura-se-nos extraordinariamente oportuno reunir, para facilidade de consulta por parte das autoridades do ensino, as peças desse fecundo corpo de doutrina pedagógica, que, por um lado, lhes pode servir de fonte de inspiração de providências e, por outro, pode prestar-lhes valiosos subsídios para o aprimoramento de soluções já adotadas (Brasil, 1965, p. 6).

O Inep foi criado pelo Decreto-Lei n.º 580, de 30 de julho de 1938, e uma de suas competências era “[...] manter intercâmbio, em matéria de pedagogia, com as instituições educacionais do país e do estrangeiro” (Brasil, 1938). Assim, é fundamental pensar nessa relação do Inep com a Unesco, pois ela se estabeleceu de modo que o órgão passou a ser representante da Unesco no Brasil, “[...] assumindo a função de propalar os documentos internacionais da organização, portanto exercendo a mediação entre as políticas internacionais (que podem ser representadas pelas Recomendações da Unesco) e as políticas nacionais [...]” (Miguel, 2021, p. 7).

Na direção das publicações, verificamos, na Recomendação nº. 24, de 1948, cujo título é *Desenvolvimento da Consciência Internacional na Juventude e Ensino Relativo aos Organismos Internacionais*, uma resposta de como a ideologia para uma governança global era proposta para os sistemas de ensino. Inicia o texto afirmando que a CIIP considera que “[...] um dos principais objetivos da educação moderna deve ser o de preparar crianças e adolescentes a participarem de maneira consciente e ativa para a construção de uma comunidade mundial” (Brasil, 1965, p. 46). Acrescenta, ainda, que tal preparação “[...] deve consistir não apenas de um ensinamento didático, mas sobretudo da formação e do desenvolvimento de todas as atitudes psicológicas favoráveis à construção, defesa e progresso de um mundo unido” (Brasil, 1965, p. 46).

Adiante, a mesma recomendação refere-se à função e responsabilidade dos adultos que, como pais e cidadãos, deveriam ter garantidos cursos populares de educação de tal forma que contribuíssem “[...] para divulgar um conhecimento esclarecido das organizações internacionais” (Brasil, 1965, p. 47), como se fosse um dever individual a compreensão em relação à Comunidade das Nações, de modo que esses conhecimentos fossem ensinados como extensão de um dever cívico. Além disso, recomenda ainda que, fora da escola, todas as instituições locais (bibliotecas, museus, clubes etc.) participem, em colaboração, com as redes de ensino, para formar nos jovens o espírito de solidariedade e afirmar a importância das múltiplas ações das Nações Unidas e suas organizações.

Esses apontamentos conferem com a Recomendação nº. 65, de 1968, citada por Schneuwly e Hofstetter (2020), que relata um dos objetivos gerais do BIE para a adaptação dos estudantes ao mundo moderno. Assim, para o progresso da humanidade, de acordo com a recomendação, o ensino de línguas modernas “[...] contribui para um melhor entendimento internacional e para o estabelecimento de uma cooperação pacífica e amigável entre os

povos” (Schneuwly; Hofstetter, 2020, p. 39, tradução nossa). Obviamente, as “línguas modernas” são as línguas faladas nas nações que detinham o poder econômico, portanto podemos compreender que havia uma intencionalidade de gerar/construir uma ideologia de um pensamento internacional em cada tipo e área de recomendação estabelecidos nas CIIPs.

Em relação à alfabetização de pessoas adultas, encontramos, nas recomendações de 1934 a 1963, uma referência central: *campanhas de alfabetização*. Primeiramente, na Recomendação nº. 28, de 1949, evidenciando que o analfabetismo, para ser combatido em variadas nações, fazia-se necessário desenvolver técnicas de ensino de línguas para as massas e, assim, permutar as descobertas com as nações “interessadas em resolver esse problema”. Diante disso, uma outra Recomendação, nº. 40, de 1955, aponta os interesses da imprensa e editoras de confeccionar material de campanha de alfabetização. Por fim, na Recomendação nº. 47, de 1958, ratifica que a alfabetização de pessoas adultas nas áreas rurais deveria ocorrer por meio de campanhas e, ainda, que necessitaria de eventos de “diversão” nas regiões para evitar a saída do “homem” do campo.

A seguir, em ordem cronológica, apresentamos as recomendações na íntegra: Recomendação nº. 28, proposição 10, de 1949 — Ensino da Leitura; Recomendação nº. 40, proposição 37, de 1955 — Financiamento da Educação: da iniciativa particular e o financiamento da educação; e, por último, Recomendação nº. 47, proposições 34 e 35, de 1958 — possibilidades de acesso à educação nas zonas rurais: da educação de adultos.

[...] 10. Em vista da necessidade de combater, em numerosas nações, o analfabetismo de adultos, um esforço conjugado deve ser empreendido para desenvolver as técnicas do ensino de língua adaptadas às massas, para organizar um material adequado ao ensino da leitura e para permutar os resultados de experiências feitas pelas nações interessadas neste problema (Brasil, 1965, p. 54, grifo nosso).

[...] 37. Nos países em que as circunstâncias se mostrem favoráveis há interesse em associar à realização de certos programas educativos os beneficiados mais diretos na realização das campanhas organizadas: a imprensa e as grandes casas editoras são, por exemplo, interessadas nas campanhas de alfabetização; as grandes empresas,

no desenvolvimento dos programas de ensino técnico e profissional, etc. (Brasil, 1965, p. 114, grifo nosso).

[...] 34. Nas regiões menos desenvolvidas, a educação dos adultos tomará a forma de campanhas de alfabetização e de educação de base. 35. Em nenhuma região, a educação dos adultos poderia negligenciar a organização de diversões, fator importante de luta contra o êxodo rural (Brasil, 1965, p. 158, grifo nosso).

Podemos observar nesses registros o sentido da aprendizagem superficial e pouco comprometida, destinada à alfabetização de pessoas adultas. Inegavelmente, como alternativa de lucro para a imprensa e empresas de publicação de material, “os beneficiados mais diretos na realização das campanhas”, assim como as grandes empresas, considerando o “desenvolvimento dos programas de ensino técnico e profissional” possibilitando que os trabalhadores tivessem condições de operar as máquinas; além disso, como uma forma de evitar grandes movimentos de pessoas para os meios urbanos, garantindo “diversões” para a população do campo.

Contrariamente a essas assertivas, concordamos com Gontijo e Silva (2014), que problematizam a questão da mera alfabetização ou do mito da alfabetização, a partir do que foi exposto por Graff (1994), afirmando que não basta esse tipo de concepção de alfabetização de pessoas se o processo não servir para transformá-las, de modo que tenham ações conscientes, críticas e, sobretudo, a capacidade de transformar ideias em ações individuais e coletivamente.

As recomendações do BIE-Unesco referentes à educação de pessoas adultas, portanto, como podemos compreender das publicações citadas e da discussão que apresentamos nesse excerto, tinham a intencionalidade de fomentar a alfabetização em larga escala desse público porque influenciavam, diretamente, o “desenvolvimento” das nações. De um lado, essas recomendações possibilitavam que empresas específicas lucrassem com a publicação de material voltado para as massas; de outro, impediam que os grandes centros fossem ocupados por pessoas “desqualificadas” que deixariam o campo em busca de condições melhores de vida; e, por fim, permanecia a “manutenção da ordem” dos países pobres.

Considerações finais

Neste capítulo, fundamentadas na perspectiva teórica e metodológica de linguagem bakhtiniana, com base na pesquisa documental de abordagem qualitativa, ressaltando a concepção ideológica do termo política, buscamos compreender como as campanhas de alfabetização de pessoas adultas, realizadas no Brasil no período de 1945 a 1965, foram inscritas nos anuários das CIIPs organizadas pelo Bureau Internacional de Educação (BIE).

Nesse bojo, aprendemos com Bakhtin que a linguagem integra todas as interações verbais e está inserida em diversos jogos de poder; e com Ball e Fiorin que a política, conceito para além da compreensão de campanhas e programas desenvolvidos no Brasil, está em toda parte modulando as formas com que os eventos são efetivados.

Discutimos, dessa maneira, a relevância do BIE como precursor da Unesco, sobretudo por inaugurar as recomendações educacionais internacionais. Assim como no Brasil, outros países tiveram influência de políticas mundiais traduzidas nas políticas nacionais. Como verificamos, as CIIPs traziam informações selecionadas dos movimentos na área educacional das nações, que geravam pactuações dos países-membros do BIE-Unesco, culminando nas *recomendações*. Posteriormente, essas articulações eram publicadas nos Anuários como uma forma de propalar os compromissos dos territórios envolvidos, ao mesmo tempo em que serviam como um catálogo de comparações entre as nações.

Em síntese, as publicações dos Anuários por meio dos relatórios enviados pelos países membros, bem como os eventos das Conferências Internacionais de Instrução Pública, foram fundamentais para a consolidação das recomendações encaminhadas aos países. Ambos coordenados pelo BIE-Unesco, acreditamos que as recomendações para a alfabetização de pessoas adultas eram vinculadas a uma ideologia global de como deveriam ser direcionadas as políticas educacionais dos países pobres ou em desenvolvimento, tendo em vista uma formação de pessoas aptas para enfrentar as demandas de desenvolvimento social e econômicas que estavam em curso em meados do século XX.

Referências

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável**. 3. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARREIRO, Iraide Marques de Freitas. **Política de educação no campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRASIL. **Lei n.º 580, de 30 de julho de 1938**. Dispõe sobre a organização do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-580-30-julho-1938-350924-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Conferências Internacionais de Instrução Pública**: recomendações 1934-1963. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura; Instituto Nacional De Estudos Pedagógicos, 1965. Disponível em: http://www.dominipublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=28017. Acesso em: 20 jun. 2023.

COSTA, Deane Monteiro Vieira. **A campanha de educação de adolescentes e adultos no Brasil e no estado do Espírito Santo (1947-1963)**: um projeto civilizador. 2012. 247f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CUBA, Rosana da Silva. Os discursos sobre moral e civismo em livros da coleção Educar (1962) distribuídos a estudantes brasileiros da CEEA: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947-1963). **Estudos Semióticos**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 307-327, semestral/dez. 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/esse/article/view/160577/172208#content/contributor_reference_1. Acesso em: 20 jun. 2023.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. [S. l.], [s.d.]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FIORIN, José Luiz. Língua, discurso e política. **ALEA**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 148-165, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/djMj5Dwcx-CY7wXK3nzPTwhf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2023.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 5. reimp. São Paulo: Contexto, 2020.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SILVA, Dulcinéia Campos. **Alfabetização no Espírito Santo (1946 a 1960)**. Vitória: Edufes, 2014.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As recomendações internacionais (BIE e Unesco), a Lei Orgânica do Ensino Normal e formação de professores no Paraná (1946-1961). **Cadernos de História da Educação**, v. 20, p. 1-16, e027, 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/che/v20/1982-7806-che-20-e027.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2023.

PEREIRA, Priscila Leandro. **Educação rural na Paraíba (1946-1961)**: um meio para fixar o homem no campo. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard, HOFSTETTER, Rita. The International Bureau of Education: a Precursor of the Unesco and the Factory of its Pedagogical Guidelines? (1934–1968). **Encounters in Theory and History of Education**, n. 21, p. 24-51, 2020. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-International-Bureau-of-Education%3A-A-Precursor-Schneuwly-Hofstetter/f545733edb17124021d15d316c123001e59486be>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SILVA, Carla Cristina Jacinto da. **História da educação de adolescentes e adultos**: as campanhas e as instituições de ensino noturno de Uberlândia – MG (1947-1963). 2015. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

SOUZA JUNIOR, Mauro Roque de. **A Fundação Educar e a extinção das campanhas de alfabetização de adultos no Brasil**. 2012. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

UNESCO. **Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura**. Unesco Brasília Office, 2002.

UNESCO; BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION. (BIE). **Annuaire International de l'Éducation et de l'enseignement**. Paris, Genebra, n. 118, 1949.

UNESCO. **Annuaire International de l'Éducation et de l'Enseignement**. Paris, Genebra, n. 235, 1961.

9. Indústria cultural 4.0 e a tendência autoritária: do jornalismo tradicional às redes sociais on-line¹

Emerson Campos Gonçalves²

Robson Loureiro³

DOI: 10.52695/978-65-5456-100-6.9

Introdução

Em seu atual estágio, as redes sociais on-line efetivamente permitem uma maior circulação de informações e conteúdos e até mesmo o “luxo do excesso”. Se a maior parte da amostra desse “excesso” é composta por “mais do mesmo”, equação imanente à lógica astuta da indústria cultural (4.0), a

-
- 1 Este capítulo recupera e amplia parte da discussão presente no segundo capítulo da tese *Jornalismo como antifilosofia e a formação de indivíduos potencialmente fascistas na sociedade excitada: um estudo dos comentários sobre o Golpe de 2016 em Veja e Carta Capital*, defendida em fevereiro de 2020 no PPGE/Ufes e outros artigos publicados pelos autores.
 - 2 Professor Titular de Letras e Linguística na Faculdade de Música do Espírito Santo (Fames) e Professor Permanente credenciado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Territorialidades da Ufes (PósCom/Ufes). Atual Coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens (Nepefil/Ufes) e líder do grupo de pesquisa LPC CulTE/Fames no CNPq.
 - 3 Professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo, vinculado ao Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps/Ufes). Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL/Ufes). Fundador e líder do grupo de pesquisa Teoria Crítica, Educação e Sociedade do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação, Filosofia e Linguagens (Nepefil/Ufes) no CNPq.

diversidade é mera enganação das massas, ainda que ora ou outra surjam pontos de resistência. Quando os “responsáveis” por filtrar o conteúdo foram [semi]formados pela mesma indústria que o produz, a liberdade é fictícia. No instante em que o excesso passa a ser a tendência imperativa, o luxo se torna vício que nada mais faz do que entorpecer e comprometer nossa capacidade de discernimento sobre questões éticas e estéticas. A hipótese forte que aqui se sustenta considera que a confusão teórica que estabelece uma relação inexorável entre particular e universal, faz disparar o sinal de alerta contra o estabelecimento de tendências autoritárias.

O escopo do presente capítulo é problematizar esse debate a partir de uma análise crítico-interpretativa do fenômeno relativo ao excesso de transmissão e compartilhamento de informações que, em progressão geométrica, só faz aumentar desde a invenção do jornalismo tradicional até o contexto social contemporâneo. Este, que poderia ser caracterizado como uma excitada sociedade do espetáculo, na qual as notícias passam a ser mero entretenimento e tendem, por meio de uma lógica vinculada ao fetiche da mercadoria, tornar a informação, qualquer que seja ela, mais uma componente da astúcia da indústria da cultura, que, ao invés de se propor a formar para a autonomia, nada mais faz do que reproduzir a heteronomia por meio da semiformação — a qual fundamenta a constituição de subjetividades com tendência autoritária e orienta os valores da cosmovisão política do movimento da extrema direita em nível internacional. A análise do fenômeno recorre a autores (Adorno, Benjamin, Horkheimer) da tradição da clássica teoria crítica da sociedade, fundada no Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt (1923) em um atualizado diálogo com as contribuições de pensadores como Guy Debord (Sociedade do Espetáculo), Vilém Flusser (Filosofia da Caixa Preta) e Christoph Türcke (Sociedade Excitada).

Em 1947, Theodor W. Adorno e Max Horkheimer publicaram, pela editora *Querido Verlag*, de Amsterdã, a primeira edição da *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. O livro é um compêndio filosófico com temas que continuam a gerar, quase oito décadas depois, um debate profícuo não apenas no âmbito da filosofia contemporânea, mas para todo pensamento que engendra reflexões que resistem ao tempo e tendem a se tornarem clássicos. Os autores discutem fenômenos sociais a partir de uma hermenêutica crítico-negativa que põe a filosofia crítica em diálogo com o que de mais qualificado havia em termos de estudos no campo da sociologia, da economia, da psicologia social, da antropologia, da educação, da comunicação social.

Dentre os assuntos responsáveis por tornar a *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* um clássico de nosso tempo, está o enfrentamento teórico que os autores realizam sobre o conceito de esclarecimento. Eles sustentam a tese segundo a qual a *Aufklärung* havia sido capturada e encapsulada pela racionalidade técnico-instrumental instaurada pela modernidade capitalista que impõe à ordem social estabelecida uma relação de danificação da subjetividade atrelada à destruição da natureza. O inédito, até aquele momento, encontra-se no “capítulo” do livro no qual os autores se debruçam sobre o conceito de indústria cultural, categoria que teve enorme repercussão entre diferentes correntes de pensamento e tornou-se uma espécie de sinônimo e/ou redução simplificada das obras dos dois autores do Instituto para Pesquisa Social.⁴

Aqui interessa, de modo especial, o capítulo *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação*⁵ das massas. É nele que Adorno e Horkheimer (1985) esmiúçam a nova categoria proposta e discutem, a partir de exemplos do cinema, da televisão, do rádio e da música (sobretudo o *jazz*), como a “criação” cultural se metamorfoseou, exclusivamente, em “produção” cultural que emula o sistema fabril fordista e utiliza-se de um processo padronizado para a construção sistêmica de simulacros que se apresentam como fidedignos a um suposto desejo espontâneo das massas. Eles chamam a atenção para o fato de que, nesse fenômeno, seria equivocado definir a produção como, de fato, expressão da cultura popular ou de massa. Sobre esse equívoco e a transformação da cultura em mercadoria, o próprio Adorno (1986) alerta, em seu *Résumé sobre indústria cultural*.⁶

Em nossos esboços se falava em “cultura de massas”.
Substituímos esta expressão por “indústria cultural”,

4 No senso comum acadêmico, o termo *Escola de Frankfurt* (que é a forma originalmente cunhada por detratores do grupo de intelectuais e da proposta teórica dos integrantes do Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt) tem sido a denominação mais recorrente, ao invés de Teoria Crítica da Sociedade ou *Instituto para Pesquisa Social de Frankfurt*.

5 Trata-se do segundo capítulo do livro *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos* (Adorno; Horkheimer, 1985). Existe uma discussão sobre a tradução do alemão, uma vez que o original *massenbetrug* encontraria abrigo mais adequado em enganação ou decepção, sendo mistificação *verwirren* ou *mystifikation*. Ainda que reconhecendo o mérito do debate, optou-se, neste capítulo, por preservar a tradução de Guido Antônio de Almeida.

6 Originalmente *Résumé über Kulturindustrie* foi uma conferência radiofônica pronunciada por Adorno em Frankfurt em abril de 1963. Aqui trabalhamos com a tradução publicada na obra organizada por Gabriel Cohn (1986).

para desligá-la desde o início do sentido cômodo dado por seus defensores: o de que se trata de algo como uma cultura que brota espontaneamente das próprias massas, da forma que assumiria, atualmente, a arte popular. Dela a indústria cultural se diferencia de modo mais extremo (Adorno, 1986, p. 86).

Ao transformar a cultura em mercadoria, para além de apresentar uma falsa reconciliação do universal com o particular, a indústria cultural aponta para dois objetivos bem definidos, sendo o primeiro deles — explícito a todos — a geração de lucro para os grandes conglomerados que detêm a hegemonia sobre os meios de comunicação (*mass media*) que a compõem. Sobre tal processo, Adorno e Horkheimer (1985) lembram que

Os dirigentes não estão mais sequer muito interessados em encobri-lo, seu poder se fortalece quanto mais brutalmente ele se confessa ao público. O cinema e o rádio não precisam mais se apresentar como arte. A verdade de que não passam de um negócio, eles a utilizam como uma ideologia destinada a legitimar o lixo que propositalmente produzem. Eles se definem a si mesmos como indústrias, e as cifras publicadas dos rendimentos de seus diretores gerais suprimem toda dúvida quanto à necessidade social de seus produtos (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 100).

Há um segundo e mais sórdido objetivo tácito: a administração e controle das subjetividades. As pessoas, na ordem social capitalista contemporânea, sofrem uma espécie de anestesiamento da dimensão sensível da existência, e isso ocorre principalmente pela mediação dos artefatos da cultura industrializada que tomou forma a partir da segunda metade do século XIX. A apreensão imediata da realidade por meio dos sentidos (estética) faz par indissolúvel com a capacidade de estabelecer critérios para se realizar escolhas no nível da vida prática (ética). É justamente o enfraquecimento da razão crítica e da faculdade do juízo que permite às pessoas seguirem domesticadas sob a égide da lógica de uma racionalidade técnico-instrumental que engendra tanto a produção material objetiva como a constituição da perspectiva de mundo — a ordem subjetiva — da sociedade capitalista.

No livro *Dialética do esclarecimento*, em especial no *Excurso I: Ulisses ou mito e esclarecimento* de dialética do esclarecimento, Adorno e Horkheimer

(1985) retomam a *Odisseia* de Homero como uma alegoria para ilustrar como a modernidade capitalista se apropria da razão técnico-científica e passa a fundamentar a produção material da existência e a ordem social no plano simbólico. Neste, temos a danificação da subjetividade. Naquele, a destruição da natureza, concebida como um meio inesgotável e infinito do processo produtivo.

Adorno e Horkheimer aludem ao canto XII, no qual Homero narra a passagem do herói Ulisses pela Ilha de Capri, cuja costa rochosa era habitada pelas sereias de canto belíssimo, porém mortal para os navegantes. A crítica figura na astúcia empregada pelo personagem para superar o perigo: para que os remadores não se lançassem nas águas. O herói lhes pede que tapem o ouvido com cera. O próprio senhor (Ulisses) da embarcação, porém, pede para ser amarrado ao mastro, mas não tapa os ouvidos, de modo que pode testemunhar parcialmente a beleza e o canto das sereias sem correr o risco de se jogar ao mar das últimas consequências. Adorno e Horkheimer (1985) explicam que Ulisses

[...] conhece apenas duas possibilidades de escapar. Uma é a que ele prescreve aos companheiros. Ele tapa seus ouvidos com cera e obriga-os a remar com todas as forças de seus músculos. Quem quiser vencer a provação não deve prestar ouvidos ao chamado sedutor do irrecuperável e só o conseguirá se conseguir não ouvi-lo [sic]. Disso a civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm que olhar para frente e esquecer o que foi posto de lado. A tendência que impele à distração, eles têm que se encarniçar em sublimá-la num esforço suplementar. É assim que se tornam práticos. A outra possibilidade é a escolhida pelo próprio Ulisses, o senhor de terras que faz os outros trabalharem para ele. Ele escuta, mas amarrado impotente ao mastro, e quanto maior se torna a sedução, tanto mais fortemente ele se deixa atar, exatamente como, muito depois, os burgueses, que recusavam a si mesmos a felicidade com tanto maior obstinação quanto mais acessível ela se tornava com o aumento de seu poderio (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 39-40).

A passagem permite diferentes análises sobre o estado da cultura no mundo administrado. Ao mesmo tempo em que revela uma condição moral fraca no

“senhor burguês”⁷ mostra a situação do proletariado, que segue com os ouvidos tapados, impedido de experienciar⁸ a realidade que o cerca. Assim, interessa-nos, de modo especial, discutir a constituição da cera que tapa os ouvidos dos trabalhadores. Entende-se que tal cera é composta pelos produtos da indústria cultural. Logo, é nela que o jornalismo e, conseqüentemente, a ideologia da sociedade burguesa habitam, impelindo-nos, todos, a remar rumo ao desconhecido, sem desfrutar ou conhecer os perigos e prazeres do caminho.

Em um primeiro esforço dialético, contudo, é necessário reconhecer o progresso técnico-científico dentro do sistema capitalista, afinal o barco descrito por Adorno e Horkheimer (1985) como alegoria à sua época certamente não é o mesmo em que temos navegado nos últimos vinte anos, bem como os ardis utilizados para tapar os ouvidos (anestesiando os sentidos) da massa também são outros. No entanto, por mais que encontremos novas formas de navegar, as condições objetivas de perigo no mar seguem imutáveis. Sofisticaram-se os aparatos, não a fórmula.

No contexto contemporâneo, continuamos a remar em um mar cercado de “sereias” cuja música não podemos ouvir. O escopo, nos próximos tópicos, é rememorar as influências teóricas mais decisivas, a partir da retomada de ideias que antecederam a proposição do termo indústria cultural; discutir o conceito a partir de suas principais nuances; mostrar a evolução histórica e a conseqüente transformação da categoria nas obras de Guy Debord e Vilém Flusser; e propor a categorização do jornalismo como produto exclusivo da indústria cultural e antifilosofia.

7 Aqui os autores retomam, de certa forma, a mesma avaliação feita por Friedrich Nietzsche sobre o platonismo que está na base da constituição da subjetividade do homem moderno. Osvaldo Giacóia Júnior (1997) lembra que no prefácio de *Para além de bem e mal* (do original em alemão *Jenseits von Gut und Böse*), Nietzsche indica sua oposição à filosofia dogmática em geral e à sua fonte: Platão e o “platonismo”, termo utilizado pelo filósofo de forma pejorativa para explicar a fraqueza do homem moderno a partir do cristianismo e da filosofia platônica recuperada por Saulo (Paulo o primeiro teólogo). Ao incorporar a análise do filósofo, Adorno e Horkheimer (1985, p. 84) lembram que “[...] os culpados, eis aí a doutrina de Nietzsche, são os fracos, eles iludem com sua astúcia a lei natural”.

8 A distinção entre *Erfahrung* (experiência) e *Erlebnis* (vivência) está centrada no âmago da crítica benjaminiana sobre a sociedade moderna, que perde sua referência no passado e passa a produzir (e reproduzir) uma mecanização da vida e dos homens enquanto aguarda o progresso e a revolução.

Principais influências para o conceito de indústria cultural

Para entender a abrangência e o rigor da empreitada teórica e metodológica que levou Adorno e Horkheimer (1985) a proporem o conceito de indústria cultural, é necessário concentrar as atenções no período que antecede a elaboração de *Dialética do esclarecimento*. Podemos destacar ao menos dois campos de influência de fundamental observação. O primeiro, composto pelos diálogos e apropriações teóricas estabelecidas pelos próprios autores, e o segundo pela publicação de obras que abordaram temas próximos do projeto que culminou com o debate sobre uma indústria da cultura.

No que diz respeito ao primeiro campo, optou-se por focar as atenções em pensadores que serviram de aporte filosófico a ambos, ainda que seja necessário reconhecer as influências individuais de cada um deles, como, por exemplo, Arthur Schopenhauer em relação a Horkheimer e Søren Kierkegaard em relação a Adorno (Duarte, 2002). Ao se tomar como pontapé inicial a análise previamente apontada por Rodrigo Duarte nos livros *Adorno/Horkheimer e a dialética do esclarecimento* (Duarte, 2002) e *Teoria Crítica da indústria cultural* (Duarte, 2003), bem como a própria leitura da *Dialética do esclarecimento*, reconhece-se, em Immanuel Kant, George W. F. Hegel, Karl Marx, Friedrich Nietzsche e Sigmund Freud, as principais influências cujas vozes ecoam na obra em questão. Acrescenta-se, ainda, o sociólogo alemão Max Weber, cuja apropriação se deu de forma crítica a partir de um semelhante *thaumázein* (em grego ‘espanto’, ‘perplexidade’) sobre “[...] questões relativas ao papel da ciência e da formalização da razão” (Vasconcellos, 2014, p. 10) que levavam a um desencantamento de mundo, quando recorrem a termos weberianos.

Dentre os autores mencionados, é importante reconhecer a influência especial do pensamento kantiano em *Dialética do esclarecimento*, sobretudo no que diz respeito ao sequestro da individualidade e do particular (subjetividade) pelo universal, conforme discutiremos, de forma mais detida, no próximo tópico. Ao passo que a teoria psicanalítica de Sigmund Freud e o materialismo histórico de Karl Marx (consequentemente, a discussão do método dialético desde Hegel) eram base comum e decisiva a diferentes empreitadas do Instituto para a Pesquisa Social, a filosofia de Immanuel Kant desponta como uma contribuição marcante para a crítica sobre o esquematismo da qual astutamente se apropriam os experts (engenheiros e designers de produção) da indústria cultural. Tal influência, em grande parte, pode ser explicada pela formação comum aos pensadores. Horkheimer, assim como

Adorno, foram alunos de Hans Cornelius, um neokantiano que lecionava na Universidade de Frankfurt (Duarte, 2002).

É bem expressiva a interlocução realizada na *Dialética do esclarecimento*, principalmente no capítulo dedicado à indústria cultural, quando os autores realizam um movimento de ida e retorno entre (não apenas) Marx e Kant. Isso porque, ainda que a crítica ao capital, fundamentada sob o método da dialética histórico-materialista, seja a base sobre a qual se ergue a estrutura da produção teórica, sendo influência principal para o surgimento da teoria crítica da sociedade, os autores não se furtaram de atualizar o pensamento marxiano. Partem de Karl Marx e retornam a ele através de Kant. Eles propõem uma crítica sobre a possibilidade da emergência de um *sujeito revolucionário* (tal como prevê o filósofo de *O Capital*), uma vez que a realização de uma sociedade emancipada dependeria da subjetividade livre, o que seria impossível em função da astúcia da indústria cultural, que “[...] não somente cria um objeto para o sujeito, como cria este na condição de objeto, para parafrasear Marx” (Costa, 2001, p. 113).

De maneira menos decisiva que Kant (e certamente que Marx), o pensamento de Friedrich Nietzsche também contribui para a discussão presente em *Dialética do esclarecimento*, sobretudo no que diz respeito à constituição do homem burguês. Friedrich Hegel, além de perpassar todo o projeto dialético e sua “*desinversão*” apresentada por Marx, esteve presente no projeto original de Horkheimer, que desejava inicialmente, com a obra escrita com Adorno, estabelecer uma discussão “[...] sobre as vicissitudes e possibilidades da dialética — no sentido hegeliano do termo — na contemporaneidade” (Duarte, 2002, p. 16). Em outras palavras, buscava um olhar direcionado ao espírito da época tensionado pela estrutura.

Sobre Max Weber, a apropriação se dá mais no compartilhamento do *objectum* do que na formulação teórica apresentada,⁹ sendo, portanto, sua influência menos decisiva na obra, como discute Vasconcellos (2014):

Entretanto, ainda que o diálogo seja evidente, uma confrontação mais detida com os textos dos frankfurtianos

9 Sobre a relação entre o pensamento weberiano e a Escola de Frankfurt, recomenda-se a leitura da tese apresentada por Caio Eduardo Teixeira Vasconcellos, em 2014, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade de São Paulo: *A teoria crítica e Max Weber*.

parece desautorizar qualquer aproximação imediata. Pode-se depreender daí, portanto, que, de um lado, embora alguns aspectos da teoria social de Weber sejam incorporados pelos frankfurtianos, isso não se dá como uma mera transposição conceitual, mas de maneira crítica. E, conseqüentemente, a própria compreensão acerca da modernidade capitalista mostra indícios de diferir entre Weber e os frankfurtianos. De outro, é possível perceber ainda divergências existentes entre a crítica aos conceitos weberianos realizados por Horkheimer, das formuladas por Adorno e das feitas por Marcuse (Vasconcellos, 2014, p. 11-12).

A última influência de *Dialética do esclarecimento* aqui tratada, Sigmund Freud, ganha voz no texto, sobretudo a partir de Theodor Adorno, a quem interessava mais a teoria psicanalítica do que a prática, como no caso de Horkheimer (Duarte, 2002). Entre os conceitos apresentados, ganha força a noção de *ameaça de castração do sujeito*, conforme os autores apresentam:

Contrariamente ao que se passa na era liberal, a cultura industrializada pode se permitir, tanto quanto a cultura nacional-popular (*völkisch*) no fascismo, a indignação com o capitalismo; o que ela não pode se permitir é a abdicação da ameaça de castração. Pois esta constitui a sua própria essência. Essa ameaça sobrevive ao relacionamento organizado dos costumes, quando se trata de homens uniformizados nos filmes alegres produzidos para eles, e sobreviverá, por fim, na realidade (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 117).

No que se refere à segunda categoria, de obras que discutiram temas semelhantes, Rodrigo Duarte (2002) lembra que dois escritos de integrantes do Instituto para Pesquisa Social foram decisivos para a construção daquilo que viria a culminar em *Dialética do esclarecimento*. São eles os ensaios *A obra de arte na era da reprodutibilidade técnica*, de Walter Benjamin, e *O caráter afirmativo da cultura*, de Herbert Marcuse. Isso porque ambos denunciam, ainda que de diferentes maneiras, a dimensão ideológica da arte.

Sobre a contribuição de Marcuse, Duarte cita que a principal delas foi a “[...] descoberta precoce de que o consumo estético, nesses três séculos de predomínio burguês, tem se constituído como um elemento ideológico para a manutenção do *status quo*” (Duarte, 2002, p. 22); faltam, porém, os elementos teóricos

que possibilitassem diferenciar a arte tradicional da produção industrializada. Tal contribuição, para possibilitar a diferenciação, seria dada por Walter Benjamin em seu ensaio, quando, a partir do conceito de “aura”, lembra que,

[...] mesmo na reprodução mais perfeita, um elemento está ausente: o aqui e agora da obra de arte, sua existência única, no lugar em que ela se encontra. É nessa existência única, e somente nela, que se desdobra a história da obra. Essa história compreende não apenas as transformações que ela sofreu, com a passagem do tempo, em sua estrutura física, como as relações de propriedade em que ela ingressou. [...] O aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela se enraíza uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo. A esfera da autenticidade, como um todo, escapa a reprodutibilidade técnica, e naturalmente não apenas à técnica (Benjamin, 1994, p. 167).

A fim de organizar, de forma esquemática, as principais influências que perpassam a constituição de *Dialética do esclarecimento* apresentadas neste tópico, sem qualquer pretensão de fechar outras análises ou dar por encerradas as múltiplas leituras possíveis, elaborou-se o diagrama da Figura 1 como chave sugerida de leitura.

Figura 1 – Influências para o estabelecimento do conceito de indústria cultural



Fonte: Elaboração própria a partir de Duarte (2002), Vasconcellos (2014) e Adorno e Horkheimer (1985).

Produtos semiformativos dentro da indústria cultural

Reconhecer sua natureza sistêmica da indústria cultural é um primeiro de todos os passos para se ter uma compreensão mais bem qualificada do conceito. Tal como em uma linha de produção, uma etapa sempre está, de certa forma, ligada à posterior, onde “[...] cada setor é coerente em si mesmo e todos os são em conjunto” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 99). Isso tem a ver com a padronização absoluta que toma conta de todos os produtos fabricados por essa indústria: da música ao cinema, da publicidade ao jornalismo. Tudo tende a ser mais do mesmo.

Incrementam-se as formas de produção, mas jamais a essência que converte tudo o que é diferente em um só semelhante e que busca dar ar de diversidade ao que, ao fim, é a mesma coisa. Eis, aí, a primeira das condições para a indústria cultural, a padronização sistêmica dos produtos: outrora, culturais.

O conceito de indústria cultural busca identificar a forma como a arte se submeteu à condição de mercadoria.

Isto tem o peso de assinalar que mesmo que determinados artefatos culturais venham a ter isoladamente qualidades que se diferenciem dos padrões medianos, de forma articulada e sistêmica, constituem segmentos que buscam a integração do consumidor à lógica da circulação da mercadoria (Costa, 2001, p. 109).

Sobre a padronização dos produtos culturais, Adorno e Horkheimer (1985) problematizam e alertam que

O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores [...]. O que não se diz é que o terreno no qual a técnica conquista seu poder sobre a sociedade é o poder que os economicamente mais fortes exercem sobre a sociedade. A racionalidade técnica hoje é a racionalidade da própria dominação. Ela é o carácter compulsivo da sociedade alienada de si mesma (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 100).

Os autores criticam que, apesar das aparentes diferenças entre uma produção cinematográfica A e uma produção cinematográfica B, ou entre o jornal impresso A e o jornal impresso B, o objetivo final da indústria cultural não é separar, mas unir, de modo que “ninguém escape” de suas garras e de suas ideias universais (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 101). A divisão ocorre mais no sentido de categorizar estatisticamente o público consumidor do que propriamente de fornecer diferentes níveis de reflexão. Por exemplo: faz-se parecer que o desejo de consumir o *Funk* parte das próprias camadas mais populares ou que a busca pela *Bossa Nova* é resultado natural do comportamento de determinado grupo da classe média. A rigor, se em algum momento ambos os estilos já foram de fato “cultura popular” (ou ‘tensionaram e tencionaram’ [n]um movimento contra-hegemônico), a simples entrada na lógica sistêmica da indústria cultural pode transformá-los na mesma essência. Elimina-se, assim, qualquer diferença na ideologia que perpassa a estética.

O fornecimento ao público de uma hierarquia de qualidades serve apenas para uma quantificação ainda mais completa. Cada qual deve se comportar, como que espontaneamente, em conformidade com seu *level*, previamente caracterizado por certos sinais, e escolher a categoria dos produtos de massa fabricada para seu tipo (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 102).

A partir da padronização dos conteúdos culturais, Adorno e Horkheimer (1985) denunciam o empobrecimento (ou a perda) da experiência de uma forma geral. Tal perspectiva rende críticas, principalmente a Adorno, que repete os argumentos em seus escritos sobre música (Adorno, 1989). O contraponto aos teórico-críticos passa pela denúncia de um suposto elitismo dos filósofos em relação à cultura (equivocadamente considerada) popular/das massas. Sobre isso, porém, Adorno e Horkheimer lembram que o “[...] denominador comum ‘cultura’ já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 108). Persistir na diátribe detratória a esta tese é permanecer no discurso fácil de que os artefatos produzidos pela indústria cultural seriam de fato arte. Eles nada mais fazem do que tratar não apenas as marcas objetivas do sistema ao qual se submetem como, também, a ideologia desse sistema, e transformam o todo no particular.

Sobre a universalização do particular: totalização

A falsa identidade e reconciliação do universal e do particular: é aqui que reside a contradição mais aguda e, ao mesmo tempo, o caráter mais ardiloso da indústria cultural. Adorno e Horkheimer (1985) lembram que a indústria da cultura atinge igualmente o todo e o particular. Ela elimina os detalhes e produz uma consciência coisificada, uma reflexão falseada de mundo.

O todo se antepõe inexoravelmente aos detalhes como algo sem relação com eles [...]. O todo e o detalhe exibem os mesmos traços, na medida em que entre eles não existe nem oposição nem ligação. Sua harmonia garantida de antemão é um escárnio da harmonia conquistada pela grande obra de arte burguesa (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 104).

Ao promover uma falsa reconciliação entre o todo e o particular, a indústria cultural busca travestir de natureza todas as suas manifestações. Sem perceber,

incorporamos comportamentos como se eles sempre estivessem ali. O público consumidor tende a aderir à ideologia de que não há outro mundo possível se não aquele que é transmitido e compartilhado pela virtualidade das telas imagético-eletrônicas, das revistas de grande circulação ou dos jornais, impressos ou não. É o que ocorre quando, reiteradamente, em um filme modelo do cinema do *mainstream* hollywoodiano, o público assiste o desfecho feliz da personagem que protagoniza a heroína ou o herói do enredo. Este, quase sempre, assimila a vitória ao fim do percurso como algo que parece ontologicamente inerente à condição humana. É como se, na vida fora da tela, da mesma forma como acontece com o protagonista, independente das diferentes intempéries e frustrações, cairíamos sempre nos braços do *happy end*.

Ao criar essa versão romantizada da realidade e naturalizar seus padrões universais, a indústria cultural não apenas forma indivíduos fracos, no sentido nietzschiano, como promove a alienação desses frente ao mundo: tão logo apareça a oportunidade, esses sujeitos abrirão mão de toda singularidade em nome de um conceito universal que promete liberdade, mas cuja ideologia é a própria chave da prisão. Afinal, nada tão bárbaro e cruelmente irônico como perceber, nas promessas dos produtos da indústria cultural, o mesmo consolo vão dos portões dos campos de extermínio de Auschwitz: “*Arbeit match frei*” (o trabalho liberta).

Sobre essa falsa reconciliação, cuja consequência, ao menos em tese, seria ampliar a abrangência da sociedade administrada que visa guiar, controlar e abstrair a possibilidade de autonomia dos sujeitos, Adorno e Horkheimer (1985) alertam:

[...] o tema já está, em virtude de sua própria essência, reificado como aceitável antes mesmo que as instâncias competentes comecem a disputar [...]. Eis por que o estilo da indústria cultural, que não tem mais de se pôr à prova em nenhum material refratário, é ao mesmo tempo a negação do estilo. A reconciliação do universal e do particular, da regra e da pretensão específica do objeto, que é a única coisa que pode dar substância ao estilo, é vazia, porque não chega mais a haver uma tensão entre os polos: os extremos que se tocam passaram a uma turva identidade, o universal pode substituir o particular e vice-versa (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 107).

Regressão dos sentidos e sequestro do esquematismo

Mas, como seria possível que esse processo conseguisse ser tão eficaz? Haveria algum tipo de segredo a ser desvendado, que subjaz nos recônditos ocultos dos engenheiros e designers de produção da indústria cultural? Em alusão a uma passagem da filosofia de Kant, de acordo com Adorno e Horkheimer, ela promove um verdadeiro sequestro do esquematismo, que seria, na perspectiva kantiana, inerente a cada um de nós. Para eles, nada mais restaria para ser apreendido que já não tenha sido discutido e digerido pelos *mass media*. Entregue de antemão, a reflexão já chega elaborada aos indivíduos. Estes, que já são prévia e exclusivamente programados a usarem seus sentidos e a capacidade de julgar, padronizados de acordo com modelos morais e estéticos desenhados nas pranchetas virtuais dos experts da indústria cultural 4.0 (operada pela tecnologia algorítmica). As críticas à aparente possibilidade da escolha e apreensão estética, tudo está meticulosamente planejado pelos diferentes setores da diversão e entretenimento, que utilizam um aparato técnico sofisticado para multiplicar os estímulos sensoriais imagéticos contra o qual resta muito pouco a cada um de nós fazer para resistir.

A função que o esquematismo kantiano ainda atribuía ao sujeito, a saber, referir de antemão a multiplicidade sensível aos conceitos fundamentais, é tomada ao sujeito pela indústria. O esquematismo é o primeiro serviço prestado por ela ao cliente. Na alma devia atuar um mecanismo secreto destinado a preparar os dados imediatos de modo a se ajustarem ao sistema da razão pura. Mas o segredo está hoje decifrado (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 103).

Em seu *Esquematismo e semiformação* (2003), Rodrigo Duarte discute a relação entre a concepção de semiformação, presente em *Teoria da semiformação* (Adorno, 2012) e o debate sobre o sequestro do esquematismo presente em *Dialética do esclarecimento* (Adorno; Horkheimer, 1985). Duarte (2003) lembra que, apesar do grande poder de sugestão, o segundo capítulo do livro de Adorno e Horkheimer (1985) não traz elementos que ajudem a compreender mais detalhadamente o *modus operandi* da referida usurpação da faculdade de esquematismo pelas instâncias da cultura de massa:

[...] ficam sem elucidação diversas questões surgidas a partir da aproximação do esquematismo com o processo de manipulação das consciências levado a cabo pela

indústria cultural, tais como: 1) o significado prático de dizer que a indústria usurpa aos sujeitos a possibilidade de associar seus perceptos a representações mais universais (conceitos); 2) o processo por meio do qual ocorre tal usurpação; 3) quais são as consequências mediatas dessa usurpação; e 4) a possibilidade de compreensão do esquematismo como processo cognitivo num sentido amplo (atenuando o caráter mais epistemológico que tem em Kant) e aproximando-o da situação em que as pessoas podem tornar-se “presas” da indústria cultural (Duarte, 2003, p. 450).

A discussão, no entanto, apresenta-se de forma mais explicativa no capítulo *Elementos do antissemitismo* (último de *Dialética do esclarecimento*). Rodrigo Duarte (2003) lembra que, mesmo sobre forte influência do pensamento freudiano, ao tomarem a ideia de “falsa projeção”, Adorno e Horkheimer ainda trazem traços do debate inaugurado a partir da ideia de esquema em Kant:

[...] mesmo que, nesse trecho, não apareçam as palavras “esquematismo” ou “esquema”, os autores, quando falam do relacionamento da projeção com a percepção e da constituição do mundo objetivo, transcrevem o trecho da *Crítica da Razão Pura* no qual Kant menciona a “arte escondida nas profundezas da alma humana” (Duarte, 2003, p. 451).

Como é possível perceber, Adorno e Horkheimer (1985) associam a ideia de usurpação do esquematismo com a constituição de um sujeito que já teve historicamente sua identidade (e subjetividade) enfraquecida frente ao mundo objetivo e que, semiformado e com os sentidos atrofiados, faz-se incapaz de manifestar qualquer resistência como particular frente àquilo que é imposto pelo universal. Os indivíduos obedecem, assim, a um comportamento mimético, em que, a partir de esquemas arcaicos de autoconservação, tentam se tornar iguais a seu ambiente,¹⁰ o que explicaria, por exemplo, a patologia coletiva que levou muitos alemães a se perfilarem com os nazistas (Duarte, 2002).

10 Tomando os estudos aplicados ao jornalismo e à mensagem jornalística, pode-se olhar para a formação das espirais do silêncio (Noelle-Neuman, 1995) como uma manifestação desses esquemas de autoconservação.

O sequestro do esquematismo tende a ocasionar uma atrofia da imaginação e da espontaneidade dos indivíduos, cada vez mais dependentes dos produtos da indústria cultural para dar credibilidade às suas relações com o mundo. A guisa de ilustração, quantas vezes não testemunhamos o torcedor de futebol que, mesmo no estádio, prefere ouvir o jogo com a emoção do rádio, ou o viajante que, frente ao mais belo monumento, prefere o guia eletrônico de viagem a contemplá-lo livremente, como se a realidade fosse desinteressante demais e nossa capacidade de assimilá-la da “maneira adequada” rasteira demais frente aos incontáveis recursos utilizados como estratégia pela comunicação de massa para nos convencer de seu ponto de vista.

Em busca de uma definição: a indústria cultural é [...]

[...] a regressão dos sentidos e o aprisionamento dos indivíduos em um mundo administrado a partir da transformação da (outrora) cultura em mercadoria, mudança essa que é marcada pela padronização e pela organização sistêmica dos produtos culturais que falseiam a identidade entre o particular e o universal, sequestrando o esquematismo do sujeito e implementando a ideologia da burguesia como virtude de cada um.

Novos formatos, mesma indústria: filosofia de Flusser e Debord

O conceito de indústria cultural foi recebido de diferentes formas pela academia e rendeu diatribes calorosas e detratoras às teses de Adorno e Horkheimer. Ao longo dos anos, contudo, quer seja direta ou indiretamente, ele também foi incorporado por outras tradições teóricas. Esse foi o caso, por exemplo, dos livros *Sociedade do espetáculo* (Debord, 1997), de Guy Debord; e *Filosofia da caixa preta* (Flusser, 2002), de Vilém Flusser, publicados originalmente em 1967 e 1983. Em ambas as obras, o conceito de indústria cultural não chega a ser mencionado e as discussões sobre temáticas muito próximas começam como se tivessem originado ali, o que faz parte do estilo textual dos dois filósofos. Contudo, uma leitura atenta dos livros revela congruências importantes com o pensamento de Adorno e Horkheimer (1985).

Ao longo das 221 teses que compõem o livro *Sociedade do espetáculo*, Guy Debord comprova como nossa existência frente ao mundo foi transformada em representação (ou em espetáculo), em que tudo só faz sentido frente àquilo que o capital espera de nós, afinal “[...] o espetáculo é o capital em tal

grau de acumulação que se torna imagem” (Debord, 1997, p. 25). É a própria vida transformada em mercadoria, na qual as relações sociais são o espetáculo. Tomando essa reflexão, em diferentes momentos, Debord (1997) parece fazer referência direta àquilo que nos primeiros tópicos deste texto buscamos definir como indústria cultural. Em sua tese 32, por exemplo, o autor escreve:

O espetáculo na sociedade corresponde a uma fabricação concreta da alienação. A expansão econômica é sobretudo a expansão dessa produção industrial específica. O que cresce com a economia que se move por si mesma só pode ser a alienação que estava em seu núcleo original (Debord, 1997, p. 24).

Assim, associando o espetáculo de forma íntima com os processos de produção das mercadorias no sistema capitalista, Debord (1977) alicerça a defesa de que, cada vez mais, as relações sociais e interpessoais são mediadas pela produção fragmentada de sentidos atribuídos à própria existência através da dispersão de imagens que não são a causa, mas, primordialmente, uma consequência mantenedora dessa sociedade do capital. É o que defende na tese 65:

O espetacular difuso acompanha a abundância de mercadorias, o desenvolvimento não perturbado do capitalismo moderno. No caso, cada mercadoria considerada separadamente é justificada em nome da grandeza da produção da totalidade dos objetos, cujo espetáculo é um catálogo apologético (Debord, 1997, p. 43).

Tal noção fica evidente quando Debord (1997) sai em defesa da prevalência das teses sobre história de Marx, em relação ao idealismo hegeliano. Para introduzir o proletário como o sujeito que deveria ser ativo frente o curso da história, o autor corrobora tal noção ao propor que “[...] a unidade irreal que o espetáculo proclama é a máscara da divisão de classes sobre a qual repousa a unidade real do modo de produção capitalista” (Debord, 1997, p. 47).

De forma parecida, Vilém Flusser (2002) não trata diretamente da indústria cultural, mas faz discussões próximas em sua *filosofia da fotografia*. Para o autor, ao invés de se servir das imagens em função do mundo, o sujeito passa a viver em função de imagens: “Trata-se da alienação do homem em relação a seus próprios instrumentos. O homem se esquece do motivo pelo qual imagens são produzidas: servirem de instrumentos para orientá-lo no mundo” (Flusser, 2002, p. 9).

Ao longo de toda a sua discussão sobre o surgimento e predomínio da imagem técnica, Flusser parece inspirar-se, ainda que de forma oculta, nas discussões de Adorno e Horkheimer (1985), sobretudo quando escreve sobre a prevalência dessas imagens (ponto central de sua filosofia) na modernidade. A proximidade com o pensamento inscrito na *Dialética do esclarecimento* pode ser aferida a partir da noção comum de que o incremento das produções simbólicas, condicionado após as revoluções Francesa e Industrial, passou a pressupor a existência de operadores ocultos e aparelhos que não conseguimos compreender em sua totalidade.

No caso das imagens tradicionais, é fácil verificar que se trata de símbolos: há um agente humano (pintor, desenhista) que se coloca entre elas e seu significado. Este agente humano elabora símbolos “em sua cabeça”, transfere-os para a mão munida de pincel, e de lá, para a superfície da imagem. A codificação se processa “na cabeça” do agente humano, e quem se propõe a decifrar a imagem deve saber o que se passou em tal “cabeça”. No caso das imagens técnicas, a situação é menos evidente. Por certo, há também um fator que se interpõe (entre elas e seu significado): um aparelho e um agente humano que o manipula (fotógrafo, cinegrafista). Mas tal complexo “aparelho-operador” parece não interromper o elo entre a imagem e seu significado. Pelo contrário, parece ser canal que liga imagem e significado. Isto porque o complexo “aparelho-operador” é demasiadamente complicado para que possa ser penetrado: é caixa preta e o que se vê é apenas *input* e *output*. Quem vê *input* e *output* vê o canal e não o processo codificador que se passa no interior da caixa preta. Toda crítica da imagem técnica deve visar o branqueamento dessa caixa. Dada a dificuldade de tal tarefa, somos por enquanto analfabetos em relação às imagens técnicas. Não sabemos como decifrá-las (Flusser, 2002, p. 10-11).

Christoph Türcke e a indústria cultural

Mesmo sem adentrar nas minúcias das filosofias de Debord e Flusser, há neles traços que denunciam a proximidade com a discussão relativa ao conceito de indústria cultural, sobretudo quando pensamos em uma relação entre *Dialética do esclarecimento* e o livro *Sociedade excitada*, do filósofo Christoph

Türcke (2010), que retoma e atualiza as proposições de Adorno Horkheimer. Isso porque é possível perceber uma aproximação maior — e não apenas temporalmente — do trabalho de Guy Debord às hipóteses presentes em *Dialética do esclarecimento* e, da mesma maneira, uma correlação entre as conjecturas de Vilém Flusser com a filosofia da sensação de Christoph Türcke.

Ainda que Türcke (2010, p. 12) pontue que seu livro começa a partir da *Sociedade do espetáculo*, ele próprio lembra que, ao fim, “nada restará” do projeto de Debord (1997), a quem estabelece elogios, mas, também, um ponto crítico importante, ao ponderar que o autor

[...] marcou a ferro e fogo, sob esse título [Sociedade do Espetáculo], o espetáculo de feira transformado, o chamativo audiovisual como propaganda alavancada de mercadorias, o culto imagético como fetichismo da mercadoria estetizado, o moderno como apogeu do arcaico [...]. Entretanto, isso ocorre na forma de um projeto que tangencia, de modo genial, o espaço, o tempo e a história, e que raramente aprofunda a análise, como se isso não fosse necessário, como se o trabalho de base da crítica social já tivesse sido feito e bastasse saber o que são capitalismo e o fetiche da mercadoria e a única coisa que restasse fosse descobrir seus disfarces mais recentes, Isso é muito ingênuo (Türcke, 2010, p. 11).

A partir de um breve levantamento das quatro obras (Adorno; Horkheimer, 1985; Debord, 1997; Flusser, 2002; Türcke, 2010) em conjunto, observa-se como ganha força o conceito de indústria cultural. Esta amplia a alienação dos indivíduos por meio da mercantilização das expressões artísticas no âmbito da cultura e recrudesce ao estabelecer uma apreensão de mundo praticamente centrada no consumo das imagens técnicas que supersaturam os sentidos. A partir dessa observação, pode-se propor a seguinte interrelação entre as obras pautada na evolução da crítica à indústria cultural: i) sequestro do esquematismo dos indivíduos pela indústria cultural, com predomínio e universalização da ideologia burguesa (*Dialética do esclarecimento*, Adorno; Horkheimer); ii) valorização do espetáculo como relação social entre as pessoas (*Sociedade do espetáculo*, Debord); iii) representação e apreensão do mundo real apenas por via das imagens técnicas (*Filosofia da caixa preta*, Flusser); iv) supersaturação dos sentidos e vício dos sujeitos em pílulas imagéticas que ajudam a instigar o sensacional (*Sociedade excitada*, Türcke).

Assim como os escritos de Benjamin (1994) e Marcuse (2006) influenciaram a elaboração de *Dialética do esclarecimento*, as obras de Flusser (2002) e Debord (1997) foram fundamentais para a discussão que encontra hoje, em Christoph Türcke (2010), seu maior expoente.

Jornalismo como antifilosofia da indústria cultural

Neste texto, tomamos o jornalismo hegemônico como um produto exclusivo da indústria cultural.¹¹ Tal premissa, já presente em trabalhos de destaque como os de Costa (1999, 2001) e Türcke (2010), carecia, contudo, de uma conceituação mais bem definida sobre as características que tornam a prática jornalística — de maneira idealista, sempre encarada por liberais e progressistas como um serviço cívico de suma importância para a democracia — um típico produto da indústria cultural. O próprio Costa (2001) já auxilia na missão, ao lembrar que,

Sem que tenham aprofundado questões específicas da produção jornalística, Horkheimer e Adorno, não só na obra *Dialética do esclarecimento*, mas este último também na *Teoria estética*, deixam depreender que a produção de bens simbólicos, de qualquer setor da indústria cultural, assimila a técnica e a linguagem do meio responsável pelo seu aparecimento, de tal maneira que se torna impraticável teoricamente a ruptura entre forma e conteúdo; processos de recepção e produção industrial; mensagem e ideologia presente na técnica (Costa, 2001, p. 111).

Nesse sentido, propõem-se três características básicas que nos ajudam a entender o enquadramento da atividade jornalística na categoria proposta:

i) Ao estabelecer uma forma padrão de atuar, organizar a produção de suas reportagens como no sistema fabril e converter a descrição dos fatos

11 É prudente ponderar que não se trata da atividade jornalística em sua totalidade, mas fundamentalmente do jornalismo praticado pelos diferentes veículos que compõem os grupos hegemônicos de comunicação. Nesse sentido, faz-se justo reconhecer o esforço hercúleo de incontáveis publicações e profissionais (em sua maioria independentes) que, tensionando as contradições do próprio labor jornalístico enquanto atividade liberal, tentaram estabelecer um contraponto de pluralidade contra o *modus operandi* de totalização que marca a indústria cultural.

em mercadoria, com a adoção de técnicas de redação e categorização de valores-notícia, o jornalismo assimila a lógica da indústria cultural, sendo essas as características iniciais que marcam a profissão como mecanismo de semiformação. Sobre essa discussão, Costa (2001) lembra que

A produção da notícia requer, inexoravelmente, algumas variáveis que acusam a impossibilidade de ela ser uma expressão objetiva da realidade. Todo fato se expressa pela tensão entre supressão ou destaque. A técnica narrativa derivada do modelo americano, conhecida como pirâmide invertida, representa a separação temporal entre captação informativa e sequência de exposição, de tal ordem que a organização interna da notícia incorpora a racionalidade técnica presente num sistema que requer agilidade, objetividade¹², precisão (Costa, 2001, p. 111).

ii) Como fiel signatário da ideologia burguesa, o jornalismo hegemônico funciona como produto para enganação das massas. Ele permite a crítica, mas dentro de uma reflexão condicionada, que não atrapalhe seus lucros ou no que tem de fundamental o sistema ao qual representa: o controle da classe que vive do trabalho. Assim, ele promete uma filosofia, que na realidade é uma antifilosofia, pois o máximo que pode propiciar é uma reflexão cujo objetivo é o engodo e a reprodução da doxa — opinião. É o saber contra o homem. Aqui, é oportuno lembrar a crítica realizada por Saviani e Duarte (2012) à contradição que marca o papel da escola:

Trata-se da contradição entre a especificidade do trabalho educativo na escola – que consiste na socialização do conhecimento em suas formas mais desenvolvidas – e o fato de que *o conhecimento é parte constitutiva dos meios de produção que, nesta sociedade, são propriedade do capital e, portanto, não podem ser socializados* (Saviani; Duarte, 2012, p. 2, grifo nosso).

Tudo sugere que a mesma impossibilidade e/ou contradição é marca constante do silêncio imposto aos diversos veículos jornalísticos que prometeram/tentaram, em algum momento, realizar uma abordagem contra-hegemônica.

12 No sentido positivista do termo, a objetividade requer neutralidade. Se não há neutralidade, não há objetividade. O que, a rigor, mesmo do ponto de vista da lógica formal, está incorreto.

iii) Ao promover uma falsa reconciliação entre o universal e o particular, que condiciona a redução da multiplicidade das coisas à unidade do pensamento e das opiniões, o jornalismo praticado pelos conglomerados capitalistas hegemônicos usurpa o esquematismo dos indivíduos e fornece, como moeda de troca, a ideologia da burguesia, uma vez que ele, enquanto produto da indústria cultural, é parte fundamental da própria ideologia. Mais uma vez, ao restringir as possibilidades de reflexão perante o mundo àquelas coesas com sua arquitetura, torna-se nada além do que uma antifilosofia.

Sociedade excitada e novos moldes da indústria cultural

Não é objetivo deste texto esgotar as possíveis e inúmeras aproximações entre as obras de Christoph Türcke e Theodor W. Adorno, sendo a mais notória e primeira delas o debate sobre a indústria cultural. Ao contrário, o escopo é realizar uma primeira empreitada a partir do cruzamento de alguns conceitos e categorias lançados pelos autores que permitam a constatação da existência de elementos comuns em seus escritos. Para isso, como “ponte de ideias”, toma-se o intenso diálogo teórico presente entre o segundo capítulo de *Dialética do esclarecimento* (a saber: *A indústria cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*) e o prefácio, e o primeiro capítulo de *Sociedade excitada: filosofia da sensação* (a saber: *Paradigma da sensação*). Entre outras razões, essa aproximação é possível porque o deslocamento, no significado da palavra “sensação” — segundo descreve Türcke (2010) em seu texto —, acompanha a mesma lógica de antiesclarecimento da indústria da cultura denunciada por Adorno e Horkheimer (1985), isto é, uma falsa reconciliação a partir de deslocamentos entre universal e particular:

Também o deslocamento na palavra sensação — da percepção totalmente comum para a percepção do incomum e finalmente para esse próprio incomum — seguiu esse padrão: do geral para o particular. Mas mesmo isso não é nada especial, ou seja, é apenas um de muitos exemplos em relação a como a língua se especializa, afia, enfatiza — um caso especial da linguística. Só que neste caso o pequeno deslocamento de significado é a abreviação linguística para deslocamentos, rejeições, descartes e revoluções sociais em maior escala. A sociedade moderna se ara como nenhuma anterior. Seu progresso tecno-científico minou tudo aquilo que pareceu ser natural [...]. Nada é óbvio mais. Somente o

estado de uma inquietude geral, de excitação, de eferescência (Türcke, 2010, p. 9).

Para amarrar e/ou aproximar alguns desses pontos congruentes (como os conceitos de ideologia e os debates sobre as condições semiformativas), faz-se pressuposto fundamental a compreensão de que a sociedade excitada descrita por Türcke (2010) — nossa própria sociedade contemporânea, uma sociedade viciada em imagens, cujos indivíduos têm os sentidos supersaturados pela multiplicação exponencial de conteúdos midiáticos — é uma extensão (e não uma superação) da modernidade. A partir desse contexto, percebe-se o equívoco de se tratar as redes sociais on-line como “revoluções” ou “evoluções”. Mais apropriado seria caracterizá-las como “ampliações”, próprias e mantenedoras do capitalismo que se arranja, tal como sugere o autor: sob os moldes de uma “sociedade da sensação”. Não obstante,

[...] essa palavra não sugere a entrada da humanidade numa nova época, tal como fizeram as palavras “sociedade pós-industrial”, “pós-moderna”, “de risco” ou da “informação”, todas palavras chamativas e desviantes. Só porque a sociedade altamente “tecnificada” não apresenta mais as características tais como máquinas que ofegam e que exalam vapor e trabalhadores suados, não significa que ela não seja mais uma sociedade industrial, mas sim que penetra microeletronicamente, com sua produtividade múltipla e refinada, em todas as áreas de trabalho (Türcke, 2010, p. 10).

Ao considerar-se a perpetuação do modo de produção capitalista, o primeiro ponto de convergência entre os autores é o conceito de ideologia. A compreensão de ideologia de Türcke (2010) é a mesma proposta por Adorno e Horkheimer (1985) em *Dialética do esclarecimento*. De forma semelhante, Türcke (2010) defende que a ideologia burguesa está presente em todo o processo de produção da indústria cultural (portanto, do jornalismo). Para isso, o autor toma emprestada a mesma passagem da *Odisseia* de Homero comentada por Adorno e Horkheimer (1985), problematizando-a frente o contexto hodierno:

Sob condições concorrenciais, a tendência crescente de espetacularização é tão pouco evitável quanto a inovação técnica permanente. Por certo, ninguém é pessoalmente forçado a tomar parte no desenvolvimento de novos aparelhos e no planejamento de cenários sensa-

cionalistas. Cada um é aproximadamente tão livre para não participar quanto Odisseu era para não sucumbir ao canto das sereias. Segundo Homero, ele só o conseguiu porque se fez atar ao mastro de seu navio enquanto seus companheiros remavam, com os ouvidos tapados, pelos rochedos das sereias. Mas como seria possível fazer para parar uma corrente que atua 24 horas por dia, que não deixa que se reme contra ela e que constantemente põe a questão silenciosa sobre se seria possível de fato suportar um desligamento do fluxo geral de informação, uma estagnação profissional, uma desolação da alma ou o desemprego, apenas para opor sua força de atração? Para quê? (Türcke, 2010, p. 14-15).

Para Türcke (2010), nesse cenário de poucas saídas, a estetização/representação da vida construída por essa indústria, ou seja, sua ideologia, não pode ser mais definida como um mero envoltório, que protege o capitalismo: ao contrário, trata-se efetivamente de uma pele (logo, parte biológica, intrínseca e indissociável) da sociedade burguesa.

As sensações estão a ponto de se tornar as marcas de orientação e as batidas do pulso da vida social como um todo. Para alguns ramos profissionais, já o são há muito tempo. É sabido que jornalistas e redatores se dedicam a divulgar notícias, e isso significa selecionar notícias. [...] o nome notícia só merece rigorosamente ser dado àquilo que vale a pena ser comunicado. E o que satisfaz esse requisito, sem sombra de dúvida? Aquilo que diz respeito a todos, que se chama *res publica*, em latim: a coisa pública. Sem dúvida, o conceito era visto diferentemente na Roma antiga, onde surgiu, do que é hoje (Türcke, 2010, p. 14).

Ao recorrer a essa definição, Türcke (2010) retoma o processo histórico de transformação da notícia em mercadoria na modernidade, rememorando o que denomina de “perversão da notícia”, que nada mais é do que a inversão condicionada pela pressão da concorrência: “[...] a ser comunicado, porque importante superpõe-se a importante, porque comunicado” (Türcke, 2010, p. 17).

Que a metamorfose de conteúdos em notícias o mais palpáveis possível não se possa dar sem estilização, redução e distorção, é um velho problema das mídias.

Normalmente, lida-se com ele no âmbito da ética jornalística, cujo teor é o de que, justamente porque as notícias são construídas, e não meramente transmitidas, a responsabilidade de seu produtor, seu compromisso com a veracidade, exatidão e justeza seriam particularmente grandes. Mas o problema é muito mais profundo. Os confeccionadores de notícias representam apenas aqueles que vão à frente. [...] Ainda que as notícias desde sempre tenham sido construídas, primeiramente, vale nisso o que se chama “primazia do objeto” em Adorno: o primário é o acontecimento digno de divulgação. Era por sua causa que as mídias entravam em ação. [...] Mas desde o século XVII, quando os panfletos esporádicos foram gradualmente se tornando jornais com tiragem regular, ou seja, quando se tornaram empresas que iriam à falência se o material noticiável exaurisse, iniciou-se uma reviravolta significativa. [...] Assim, a confecção de notícias recebe uma nova ênfase. Não mais representa apenas a ornamentação de acontecimentos explosivos, mas também o fazer explosivo dos acontecimentos (Türcke, 2010, p. 16-17).

É a partir da inversão apresentada que Türcke (2010) contribui para conceituar, de forma definitiva, o jornalismo hegemônico como produto exclusivo da indústria cultural 4.0. Isso porque, ao propor abertamente uma atualização da categoria de Adorno e Horkheimer (1985), o filósofo alemão lembra o papel fundamental da propaganda em tal processo, vinculando-a intimamente ao jornalismo enquanto atividade prioritariamente econômica e subserviente ao modo de produção capitalista. Para ele, a indústria cultural representa

[...] o estágio de desenvolvimento social no qual os bens culturais não mais apenas circulam como mercadorias, mas já são produzidos em massa, tal qual pãezinhos ou lâmpadas – com tremendas consequências para a economia pulsional, para a percepção e para as formas de pensamento e de interação humana, das quais não se pode mais ignorar a propaganda. Na medida em que a pressão do sistema obrigou todo produto a utilizar a técnica da publicidade, esta invadiu o idioma, o “estilo” da indústria cultural (Türcke, 2010, p. 34-35).

A partir de tal constatação, Türcke (2010) destaca que o idioma da publicidade invadiu toda a indústria cultural, sendo que mal conseguimos distinguir

o texto e a imagem das peças de anunciantes para aquilo que é informação das redações jornalísticas. Isso ocorre porque tudo precisa figurar como um superespetáculo, saltar aos olhos, ser atrativo, provocar sensação. O que foge ao espetacular da publicidade é ignorado pelos indivíduos, ora por ser sério demais frente às possibilidades de ilusão do cinema e dos *media*, ora por parecer profundo demais frente à fugacidade das análises rasteiras: “A exposição continuada de violências sógnicas elimina o choque, a capacidade da audiência reagir e de se indignar diante do grotesco” (Costa, 2001, p. 112).

Além de Adorno, Horkheimer e Debord, Christoph Türcke também dialoga com Walter Benjamin. Este, ao analisar as condições sociais e históricas de Paris, durante o “Segundo Império” (1852- 1870) — período em que a França esteve sob o comando de Luís Napoleão Bonaparte —, conclui, a partir das leituras que faz nos escritos de Marx (2011) — especialmente no texto *O 18 brumário de Luís Bonaparte* —, que uma das causas do fracasso da revolução de 1948 está relacionada ao lumpemproletariado, um grupamento social que, estando na mesma condição de miséria econômica que o proletariado, não tem consciência de classe e se vende aos interesses do capital. É nesse grupo que Benjamin localiza, em um primeiro momento, o poeta francês Charles Baudelaire. E isso se dá em relação às novas configurações da imprensa jornalística da época que, sendo os jornais caros e restritos às famílias ricas de Paris, “[...] quem não pudesse pagar a elevada quantia de 80 francos pela assinatura anual ficava na dependência dos cafés” (Benjamin, 1989, p. 23), criou um mecanismo para alcançar as classes populares.

Dentre as transformações para reduzir o preço da assinatura mensal, estava a necessidade de financiamento por parte de algumas empresas em troca de anúncios. Contudo, para que esses anúncios chegassem ao público, era preciso dedicar uma parte do jornal ao entretenimento, o que resultou no nascimento da literatura de folhetim.

Devido ao novo arranjo — a redução da taxa de assinatura — o jornal tem de viver dos ‘anúncios.’; para obter muitos anúncios, a página quatro, que se voltara para a publicidade, precisava ser vista pelo maior número possível de assinantes. Foi necessária uma isca que se dirigisse a todos sem considerar opiniões pessoais e que tivesse o seu valor no fato de pôr a curiosidade no lugar da política... Uma vez dado o ponto de partida, isto é, o preço da assinatura a 40 francos, chegou-se quase

forçosamente ao romance-folhetim por via do anúncio (Benjamin, 1989, p. 25).

Christoph TÜRCKE (2010) atualiza tanto a reflexão de Benjamin como a de Adorno e Horkheimer:

Não é mais suficiente que os acontecimentos sejam por si só explosivos, confeccionados de forma chamativa, ou que tenham as manchetes gritadas como nas edições extras de outrora; o meio audiovisual necessita mobilizar todas as forças específicas do seu gênero e ministrar a notícia com toda a violência de uma injeção multissensorial, de forma que atinja o ponto que almeja: o aparato sensorial ultrassaturado dos contemporâneos. [...] O que atinge, toca, comove é aquilo que, enquanto injeção, foi agudizando o suficiente nosso sistema nervoso e, ainda que seja apenas por um instante, chama a atenção (Türcke, 2010, p. 19-20).

Türcke (2010) propõe que as práticas de publicidade que anteriormente eram relegadas à ação dos industriais para com os sujeitos passam a caracterizar, também, o comportamento desses últimos, que assimilam lógica semelhante e buscam divulgar a própria vida e o mundo tentando convertê-los em algo mais sensacional (ou capaz de despertar alguma sensação). Tornam-se viciados e agentes da indústria da cultura.

Tal ponto de vista ajuda a explicar a produção exponencial de mensagens por esses indivíduos nas redes sociais on-line: ao assimilarem o esquematismo da indústria cultural, as pessoas passam a se considerar parte dela. Ou seja, não basta mais consumir um sem-fim de conteúdos rasteiros e fragmentados, é preciso produzir o próprio espetáculo e transmitir a vida em tempo real em busca de qualquer interação virtual que desperte os sentidos. Com isso, o poder expande seu caráter, sofre “[...] uma mutação, convertendo-se em uma compulsão social generalizada” (Türcke, 2010, p. 38).

Pode-se apontar, portanto, uma relação de causalidade do vício em imagens e da constante busca da sensação (termo que aqui toma o mesmo sentido proposto por Türcke: aquilo que, magneticamente, atrai a percepção, o espetacular) com a semiformação dos indivíduos na sociedade excitada. Se antes podia-se ponderar que a semiformação (*Halbbildung*) fazia “[...] parte do âmbito da reprodução da vida sob o monopólio da ‘cultura de massas’” (Maar,

2003, p. 460), sendo que a alteração de “cultura de massas” para indústria cultural explica-se justamente pela preocupação de Adorno e Horkheimer com a apreensão da “[...] tendência à determinação total da vida em todas as suas dimensões pela formação social capitalista” (Maar, 2003, p. 460); hoje, pode-se detectar um refinamento necessário em tal aparelhamento da superestrutura. Essa mudança, antes de ser um luxo, parece mais uma imposição necessária para manutenção do controle sobre indivíduos com sentidos que não se contentam e/ou satisfazem mais com os dispositivos de outrora. Isso ocorre porque o estímulo constante em busca da atenção gera uma hiperexcitação generalizada (como supramencionado, uma compulsão social pela repetição).

Assim, a indústria cultural 4.0 ganha contornos de alucinógeno: ao mesmo tempo que promove alívio (condicionando no sujeito um engodo em forma de falsa liberdade frente à exploração que constitui a realidade ordinária), gera dependência, vez que o “[...] vício deseja mais do que o material viciante pode dar-lhe” (Türcke, 2010, p. 12). E isso tudo supera os limites da explicação filosófica ou sociológica: trata-se de um aspecto biológico da espécie humana. Da mesma forma que qualquer narcótico ou conteúdo viciante, os estímulos imagéticos, quando consumidos em elevadas doses contínuas, sobrecarregam nossa capacidade neurológica de tal forma que somos obrigados a procurar mais e mais. E, no caso das redes sociais on-line, isso também significa produzir mais. Abstinentes, consumimos mais e produzimos mais. Tanto que essa multiplicação já preocupa até mesmo os operadores dos grandes conglomerados de mídias on-line que, desde os meados dos anos 2000, já tentam compensar essa “deficiência” de nossos receptores neuronais oferecendo filtros externos, como seus algoritmos da web semântica, que escolhem por nós aquilo que mais nos interessa ou não.

O vício é a busca de um apoio vital num objeto falso, sendo que aqueles que o procuram não devem ser informados de que se trata de algo falso. Eles sentem, eles sabem que a substância na qual se aferram não fornece nenhum apoio, mas eles não têm outra e, por isso, cada vez mais se jogam a ela, a mesma substância que os priva daquilo que lhes deveria proporcionar. Quando se fala em sintomas de abstinência, os quais seguem o vício do mesmo modo como a sombra segue a luz, esquece-se facilmente de que o próprio vício já é um sintoma de abstinência. Entretanto, a sua abstinência, que lhe antecede, representa uma forma de reação

desamparada, silenciosa, e continuamente moderna, não é tão evidente (Türcke, 2010, p. 239).

Logo, surge uma relação que parece tão simplista quanto perigosa: viciado em informações imagéticas, e insaciável na busca por estímulos sensoriais, o público consumidor da excitada sociedade do espetáculo, alimentada pela indústria cultural 4.0, consome conteúdos cada vez mais rasos e superficiais que levam ao extremo a semiformação. É esse o indivíduo que capta e manifesta, de forma aguda, as características da síndrome fascista descrita por Adorno *et al.* (1950), tornando-se mais suscetível a desenvolver uma personalidade autoritária. Dotado de uma visão de mundo que não é própria de sua classe, e reprimido pelos barramentos e pela ameaça de castração do mundo administrado, o indivíduo passa a fazer eco a pensamentos totalizantes e, portanto, totalitários.

Em outras palavras, uma participação não qualificada dos indivíduos nas redes sociais on-line funciona, sobremaneira, como um amplificador para a ideologia dominante presente no discurso hegemônico dos *mass media* e, por conseguinte, para a semiformação. Isso significa que, em seus novos (ou ampliados) moldes, a indústria cultural passa a contar com cada um de nós como um potencial operador e agente, seja produzindo, seja propagando (em nossa crise de abstinência) a ideologia entranhada em seus multifacetados produtos midiáticos.

Nesse ponto, Lemos e Lévy (2010) estão corretos, afinal, em seu atual estágio, essas redes efetivamente permitem uma maior circulação de informações e conteúdos e, até mesmo, o “luxo do excesso” (Lemos; Lévy, 2010, p. 93). Contudo, é aí que reside o problema: o excesso. Quando a maior parte da amostra desse “excesso” é composta por “mais do mesmo”, a diversidade é mera enganação das massas, ainda que ora ou outra surjam pontos de resistência. Quando os responsáveis por filtrar o conteúdo foram [semi]formados pela mesma indústria que o produz, a liberdade é fictícia. Quando o excesso passa a ser a tendência imperativa, o luxo se torna vício. Quando particular e universal se confundem inexoravelmente, é preciso seguir alerta contra o estabelecimento de tendências autoritárias.

Por isso, desvendar os enigmas do fenômeno relativo às redes sociais on-line que criam um deslumbramento entorpecedor demanda um esforço rumo ao conhecimento capaz de combater o condicionamento social administrado

por um Estado capitalista, cuja *mão direita* (Bourdieu, 1998) amplia-se com a cooperação de uma esfera pública excitada por seus operadores e gerentes, ao mesmo tempo em que é anestesiada pela ação da indústria cultural 4.0 que livremente formata juízos de gosto, a fantasia e a memória histórica das pessoas. A suposta *democratização da informação*, desencadeada pelo recurso das plataformas digitais e seus conteúdos acessados pela rede mundial de computadores, na realidade, não passa de uma exacerbação daquilo que Horkheimer e Adorno (1985) já haviam sinalizado em *Indústria cultural: o esclarecimento como enganação das massas*. Ou seja, os operadores e engenheiros de produção da cultura industrializada contemporânea lançam mão dos artifícios da tecnologia a serviço da reprodução infinita do capital. E, como escreveu Marilena Chauí, em *Simulacro e poder: uma análise da mídia*, ao fazer alusão a uma frase de Walter Benjamin, “Enquanto o ‘capitalismo continuar conduzindo o jogo’, o nazifascismo é uma possibilidade, como mostrou a experiência histórica” (Chauí, 2006, p. 27).

Referências

- ADORNO, T. A indústria cultural. In: COHN, G. (org.). **Theodor W. Adorno**. São Paulo: Ática, 1986, p. 92-99.
- ADORNO, T. **Mínima moralia**. Lisboa: Edições 70, 1993.
- ADORNO, T. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. Teoria da semiformação. In: PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. A. C. N.; ZUIN, A. A. S. (org.). **Teoria crítica e inconformismo**: novas perspectivas de pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 7-40.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund *et al.* **The authoritarian personality**. New York: Harper & Brothers, 1950.
- ADORNO, T.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- BAUDELAIRE, Charles. **Flores do mal**. Tradução de Mário Laranjeira. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2012.
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo**. Tradução de José Mastins Barbosa e Hemerson Alvos Batista. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOURDIEU, P. A mão esquerda e a mão direita do Estado. In: BOURDIEU, P. **Contrafogos: Táticas para enfrentar a invasão neoliberal**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 9-20.

CHAUÍ, Marilena. **Simulacro e poder: uma análise da mídia**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

COSTA, Belarmino C.G. Barbárie, estética e produção jornalística. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 76, p. 106-118, out. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/b4nk4hKLdcCV7w6YFBJQnGj/>. Acesso em: 05 mai. 2024.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DUARTE, Rodrigo A. P. **Adorno/Horkheimer e a Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

DUARTE, R. A. P. **Teoria crítica da indústria cultural**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DUARTE, R. A. P. Esquematismo e semiformação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 441-457, ago. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7XkrfyTmnZZsTNK5pmmh9CL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2024.

FLUSSER, V. **Filosofia da caixa preta: ensaios para uma futura filosofia da fotografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

GIACÓIA JÚNIOR, O. O Platão de Nietzsche, O Nietzsche de Platão. **Cadernos Nietzsche** 3, p. 23-36, 1997. Disponível em: <https://mail.anpof.org/periodicos/cadernos-nietzsche/leitura/193/16637>. Acesso em: 05 mai. 2024.

LEMONS, A.; LÉVY, P. **O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária**. São Paulo: Paulus, 2010.

MAAR, W. L. Adorno, semiformação e educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 459-476, ago. 2003. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/es/a/zwmw6CFVH4zMQ9RW8zvGvM-f/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2024.

MARCUSE, H. Sobre o caráter afirmativo da cultura. In: MARCUSE, H. **Cultura e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2006. p. 89-136.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

NOELLE-NEUMANN, E. **La espiral del silencio: opinión pública – nuestra piel social**. Barcelona: Paidós, 1995.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade excitada: filosofia da sensação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

TÜRCKE, C. **Hiperativos!** Abaixo a cultura do déficit de atenção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

VASCONCELLOS, C. E. T. **A Teoria Crítica e Max Weber**. 2014. 254 f. (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Sociologia, São Paulo, 2014.

A coletânea de estudos reunidos neste livro mostra a diversidade de enfoques temáticos e teórico-metodológicos que vêm contribuindo para reflexões sobre problemas educacionais que afetam a interseção entre a educação e diversas formas de linguagem. Nos nove capítulos que compõem a obra, educadores, estudantes, pesquisadores e interessados na relação linguagem e educação encontrarão produções diversas que, com certeza, contribuirão para que se sintam motivados a adentrar nessa corrente de diálogos sobre tecnologias, racismo em políticas educacionais, bibliotecas, formação de leitores, livros e demais materiais didáticos utilizados em práticas educativas, alfabetização, indústria cultural, entre outros temas. No conjunto dessa produção, é nítido que todos os trabalhos apontam a centralidade da linguagem no processo de formação humana.

As organizadoras



encontrografia

encontrografia.com
www.facebook.com/Encontrografia-Editora
www.instagram.com/encontrografiaeditora
www.twitter.com/encontrografia