



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E
CONTEMPORANEIDADE – PPGEDUC – CAMPUS I

MODELO DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA
APLICADO AO ENSINO DE HISTÓRIA EM ROLE
PLAYING GAME DIGITAL ENTRE OS ESTUDANTES DO
ANTIGO QUILOMBO CABULA

ANTÔNIO LÁZARO PEREIRA DE SOUZA

Salvador, BA

2021

ANTÔNIO LÁZARO PEREIRA DE SOUZA

**MODELO DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA
APLICADO AO ENSINO DE HISTÓRIA EM ROLE
PLAYING GAME DIGITAL ENTRE OS ESTUDANTES DO
ANTIGO QUILOMBO CABULA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Alfredo Eurico Rodrigues Matta

Salvador, BA

2021

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB

S729m Souza, Antônio Lázaro Pereira de

Modelo didático socioconstrutivista aplicado ao ensino de História em role playing game digital entre os estudantes do antigo Quilombo Cabula / Antônio Lázaro Pereira de Souza. - Salvador, 2021.
277 fls.

Orientador(a): Prof^o Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta.
Inclui Referências

Tese (Doutorado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1.Ensino de História. 2.Jogos educativos. 3.Pesquisa aplicada.
4.Trabalho de grupo na educação. 5.Quiombos - Salvador (BA).

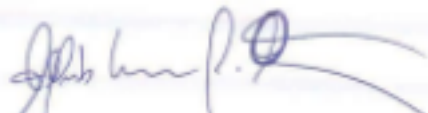
CDD: 981

FOLHA DE APROVAÇÃO

DESIGN DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA: MODELO DIDÁTICO PARA O ENSINO A DISTÂNCIA DE HISTÓRIA MEDIADO EM ROLE PLAYING GAME DIGITAL

ANTONIO LÁZARO PEREIRA DE SOUZA

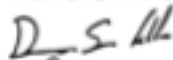
Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 20 de outubro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Prof. Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil




Prof. Dr. Ramesh Chander Sharma
Ambedkar University Delhi - AUD
Doutorado em Philophy
Maharshi Dayanand University, MDU, India



Prof. Dr. Domingos Savio Coelho
Universidade de Brasília - UnB
Doutorado em Psicologia
Universidade de Brasília, UnB, Brasil



Profa. Dra. Josete Bispo Ribeiro
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Prof. Dr. Emanuel do Rosário Santos Nonato
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Difusão do Conhecimento
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

AGRADECIMENTOS

A minha família por tudo: pelos valores de ética, pelo companheirismo, incentivo e ajuda nos momentos mais difíceis.

A minha esposa Sibila pelo companheirismo, atenção, paciência e encorajamento.

Ao meu Irmão Fabio pela discursões sobre o tema e pelo apoio moral e intelectual.

Ao meu orientador, Alfredo Matta, que trilha comigo o caminho da pesquisa deste a graduação, com dedicação, atenção e compreensão nos momentos difíceis. Professor a quem

tenho grande respeito e admiração.

Aos pesquisadores grupo de pesquisa sociedade em Rede, Pluralidade Cultural e Conteúdos Digitais na escola que com suas contribuições acadêmicas me ajudaram de forma ímpar na construção deste trabalho.

Aos professores e funcionários do PPGEduc que tanto me ajudaram no decorrer desta pesquisa e estudo.

Aos professores Domingos Coelho, Emanuel Nonato, Josete Bispo e Ramesh Sharma por aceitarem participar da minha banca examinadora e pelas contribuições. À Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio financeiro às necessidades de material e despesas diversas da pesquisa. Aos estudantes e professores participantes das escolas que sem eles nada aconteceria e que para eles desejo que este trabalho se estenda a tantos outros educadores. E a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram na construção e finalização deste trabalho.

RESUMO

Este trabalho analisa como ocorre o processo de aprendizagem de história no ensino a distância em jogos de RPG digital educacional, uma vez que, os estudos desenvolvidos, até o presente momento, evidenciam a ocorrência de aprendizagem, mas não apresentaram um design didático que explique o modo esta como ocorre. Neste tocante, esta pesquisa propõe desenvolver e a validar de um modelo de design didático socioconstrutivista que nos permita compreender como este tipo de jogo realiza a mediação da aprendizagem e construção cognitiva do conhecimento histórico. Compondo a contextualização da pesquisa, é analisada os processos históricos que envolve o ensino de história no Brasil. O socioconstrutivismo de Lev Vygotsky e a filosofia da linguagem de Mikhail Bakhtin sustenta a base epistemológica necessária para criar o design didático socioconstrutivista que servira de guia para preparação de aulas de história mediada em RPG. As habilidades sociais do sujeito enquanto ser social é ampliada e promovida pela teoria do modo de pensar histórico de Robert Martineau. A abordagem metodológica pesquisa aplicação, serão desenvolvidos na direção de abrir espaço para investigações aplicadas e voltadas para o desenvolvimento de soluções práticas de pesquisa. Desta forma, os resultados obtidos no estudo a partir da simulação de situações históricas que exigem iniciativa e engajamento, mostraram o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo sobre a História.

Palavras-chave: RPG, Pensar histórico, Socioconstrutivismo, Design Didático, Pesquisa Aplicação.

ABSTRACT

This work analyzes how the history learning process occurs in distance learning in educational digital RPG games, since the studies developed so far show the occurrence of learning, but did not present a didactic design that explains the way this is how it occurs. In this regard, this research proposes to develop and validate a model of socio-constructivist didactic design that allows us to understand how this type of game mediates learning and cognitive construction of historical knowledge. Composing the context of the research, the historical processes that involve the teaching of history in Brazil are analyzed. Lev Vygotsky's socio-constructivism and Mikhail Bakhtin's philosophy of language support the epistemological basis needed to create the socio-constructivist didactic design that will serve as a guide for preparing RPG-mediated history classes. The subject's social skills as a social being are expanded and promoted by Robert Martineau's theory of historical pain. The application research methodological approach will be developed in the direction of opening

space for applied investigations and aimed at the development of practical research solutions. Thus, the results obtained in the study from the simulation of historical situations that require initiative and engagement, showed the development of critical and reflective thinking about History.

Keywords: RPG, Historical thinking, Socioconstructivism, Didactic Design, Application Research.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios de ancestralidade na educação entre as classes populares soteropolitanas....	16
Quadro 2– Influência da educação centrada na ancestralidade nos bairros populares de Salvador ..	22
Quadro 3– Influência da educação colonial nos bairros populares de Salvador ..	28
Quadro 4– Ações educacionais burgo-racistas.....	32
Quadro 5– Efeitos da educação burgo-racista	32
Quadro 6– Elementos da educação senhorial em Salvador.....	33
Quadro 7- Elementos necroeducacionais na relação ensino-aprendizagem baiana.....	35
Quadro 8– Influência da educação burguesa nos bairros populares de Salvador.....	46
Quadro 9– Funções do projeto educacional burguês.....	50
Quadro 10– Ações do capitalismo periférico na educação das classes populares soteropolitanas....	57
Quadro 11– Princípios da educação para além do capital aplicada em experimentações socioconstrutivistas	59
Quadro 12– Características da sociedade em rede	60
Quadro 13– Influências dos projetos educacionais nos bairros populares de Salvador	64
Quadro 14– Perfil dos sujeitos engajados na pesquisa.....	72
Quadro 15- Planejamento das Interações Sociais como estratégia de ensino do RPG “Diáspora”... ..	82
Quadro 16 - Planejamento da Interatividade como estratégia de ensino do RPG “Diáspora”	86
Quadro 17- Planejamento do Contexto como estratégia de ensino do RPG “Diáspora”	95
Quadro 18- Paradigmas Educacionais.....	97
Quadro 19- Planejamento da Mediação como estratégia de ensino do RPG “Diáspora”	98
Quadro 20- Planejamento da Metacognição como estratégia de ensino do RPG “Diáspora”.....	102
Quadro 21- Planejamento do Conteúdo ou Tema do ensino-aprendizagem como estratégia de ensino do RPG “Diáspora”	104
Quadro 22- Planejamento das estratégias de colaboração como estratégia de ensino RPG “Diáspora”	106
Quadro 23- Design cognitivo socioconstrutivista do RPG “Diaspora”.....	107
Quadro 24- Princípios do modo de pensar histórico aplicado aos cenários de aprendizagem do RPG “Diáspora”.....	115
Quadro 25- Características do historiador para análise das ações dos sujeitos no RPG	117
Quadro 26- Sugestão de Procedimento didático para o ensino/aprendizagem do pensar histórico:119	119
Quadro 27– Método de ensino: Aspectos, operações e habilidades cognitivas do RPG.....	128
Quadro 28- Exemplo de aplicação dos objetivos de aprendizagem	136
Quadro 29- Exemplo de inserção de conteúdo.....	138
Quadro 30- Exemplo de macro organização	139
Quadro 31- Exemplo de descrição de cenário.....	140
Quadro 32- PROTÓTIPO DA PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO EM RPG.....	141
Quadro 33– Objetivos Intermediários do experimento “RPG Diáspora”.....	153
Quadro 34– Objetivos de processos do experimento “RPG Diáspora”.....	157
Quadro 35- Cenário de aprendizagem do experimento didático RPG “Diáspora” para o ensino de história EAD.....	

165	Quadro	36–	Categorias	de
Acompanhamento.....			182	Quadro 37- Categorias de
referências			184	Quadro 38 – Resultado
de análise Objetivo de processo 03 do primeiro grupo de aplicação.....			205	
Quadro 39– Resultado de análise Objetivo de processo 04 do primeiro grupo de aplicação.....				
208	Quadro 40 - Redesign do cenário de aprendizagem do experimento didático RPG “Diáspora” para o ensino de história EAD.....			
			238	Quadro 41–
Resultado de análise Objetivo de processo 01 e 02 do segundo grupo de aplicação ..			244	Quadro
42– Resultado de análise Objetivo de processo 03 do segundo grupo de aplicação			248	
Quadro 43– Resultado de análise Objetivo de processo 04 do segundo grupo de aplicação				
257	Quadro 44 - Design didático socioconstrutivista: Cenário de aprendizagem do experimento didático RPG “Diáspora” para o ensino de história EAD (versão final).....		264	

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1– Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 01 e 02 do Grupo de aplicação 01.....				
214	Gráfico 2- Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivo de processo 03 do Grupo de aplicação 01.....			
			224	Gráfico
3-	Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 04 do Grupo de aplicação 01		231	
Gráfico 4 - Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 01 e 02 do Grupo de aplicação 02.....				
245	Gráfico 5- Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 03 do Grupo de aplicação 02		251	Gráfico 6-
	Resultado da análise das operações cognitivas dos Objetivos de processos 04 do Grupo de aplicação 02		258	

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Relação do sujeito com os signos ideológicos hegemônicos e ancestrais.....				
24	Figura 2 - Aplicação da ideologia no design pedagógico.....		25	Figura 3– Plano de estudo de Nóbrega.....
			26	Figura 4– Categorias da Modernidade
			31	Figura 5- Mapeamento das freguesias urbanas e das áreas suburbanas da cidade do Salvador no início do século XIX.....
39	Figura 6- Freguesia de Santo Antônio Além do Carmo		42	Figura 7 - Interatividade e práxis coletiva.....
			84	Figura 8- Ficha de personagem do RPG AD.....
			126	Figura 9- Etapas do planejamento de cenários de aprendizagem e seus elementos.
			133	Figura 10- Objetivos Globais e Específicos.....
			135	Figura 11- Objetivos globais e específicos (Os objetivos de processos e intermediários são objetivos específicos).....
			136	
	Figura 12– RPG Play.....		194	
	Figura 13– Categorias de Referência a serem analisadas pelo instrumento RPG “Diáspora”		196	
	Figura 14– Categorias de Referência a ser analisadas pelos instrumentos Google Meet e WhatsApp			
			198	Figura 15– Trecho de diálogos entre estudantes e pesquisado do G1.....
			214	Figura 16– Trecho do diálogo de E1 do G1 via WhatsApp

.....	217	Figura 17– Trecho do diálogo de E1 do G1 via WhatsApp	217
.....	217	Figura 18– Trecho do diálogo de E1 do G1 via WhatsApp	219
.....	219	Figura 19– Trecho do diálogo de E3 do G1 via WhatsApp	222
.....	222	Figura 20– Ficha de personagem de E1 do G1.....	224
.....	224	Figura 21– Ficha de personagem de E3 do G1.....	225
.....	225	Figura 22– Ficha de personagem de E1 do G2.....	250
.....	250	Figura 23– Ficha de personagem de E2 do G2.....	251
.....	251	Figura 24– Ficha de personagem de E3do G2.....	251

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

RPG – Role-Playing Game

TBC – Turismo de Base Comunitária

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

ZDI – Zona de Desenvolvimento Imediato

ZDP– Zona de Desenvolvimento Proximal

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UNEAD: Unidade Acadêmica de Educação a Distância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	8
1.1. ABORDAGEM METODOLOGIA DO ESTUDO	11
O ENSINO DE HISTÓRIA EM SALVADOR: CONTEXTUALIZAÇÃO	14
2.1. A EDUCAÇÃO ENTRE SOCIEDADES AFRO-INDÍGENAS DO CONTEXTO HISTÓRICO SOTEROPOLITANO	15
2.2. O PROJETO COLONIAL DE EDUCAÇÃO	23
2.2.1. A orientação de ensino jesuítica.....	25
2.3. A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO BURGUESA EM SALVADOR.....	29
2.3.1. EDUCAÇÃO E MODERNIDADE EM SALVADOR.....	36
2.3.2. Educação no pós-abolição.....	45
2.4. EDUCAÇÃO POPULAR NA SALVADOR REPUBLICANA	47
2.4.1. A expansão da educação burguesa na segunda metade do século XX.....	53
2.4.2. A produção e difusão do conhecimento na sociedade em rede soteropolitana	57
2.5. A IDENTIDADE DOS SUJEITOS E SUAS COMUNIDADES DE PRÁXIS PEDAGÓGICA	66
3. ARTICULAÇÃO TEÓRICA DA ABORDAGEM SOCIOCONSTRUTIVA PARA O ENSINO A DISTÂNCIA DE HISTÓRIA MEDIADO EM ROLE-PLAYING GAME (RPG)	76
3.1. MODELO E ESTRATÉGIAS DE ENSINO: FUNDAMENTOS DO DESIGNER SOCIOCONSTRUTIVISTA NA APRENDIZAGEM EM RPG.....	78
3.1.1. Interação social.....	80

3.1.2. Interatividade.....	83
3.1.3. Contextualidade.....	88
3.1.4. Mediação	96
3.1.5. Metacognição	98
3.1.6. Conteúdo ou Tema do ensino-aprendizagem.....	102
3.1.7. Colaboração.....	105
3.2. TEORIA DE ENSINO: A RELAÇÃO DO MODO DE PENSAR HISTÓRICO COM O RPG SOCIOCONSTRUTIVISTA.	113
3.3. MÉTODO DE ENSINO: CONSTRUÇÃO COLETIVA DE TEXTO EM RPG SOCIOCONSTRUTIVISTA.....	121
3.3.1. Características e elementos do RPG socioconstrutivista.....	122
3.3.2. O socioconstrutivista e o pensar histórico na modelagem do RPG.....	124
3.3.3. Operações e Habilidades Cognitivas do ensino mediado em RPG.....	127
3.4. PROTÓTIPO DA PROPOSTA DIDÁTICO PEDAGÓGICA DO ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO EM RPG.....	130
4. MODELAGEM DOS CENÁRIOS DE APRENDIZAGEM DA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA MEDIADO EM RPG.....	143
4.1. SUJEITOS PARTICIPANTES.....	144
4.2. NECESSIDADE QUE RESPONDE O CURSO:.....	147
4.3. OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM.....	148
4.3.1. Habilidades.....	148
4.3.2. Objetivos Intermediários.....	152
4.3.3. Objetivos de processos.....	157
4.4. INSERÇÃO DE CONTEÚDO.....	157
4.4.1. Conceitos e Proposições-chave	159
4.4.2. Procedimento e tratamento das informações e performance.....	160
4.5. DESCRIÇÃO DOS CENÁRIOS.....	161
4.6. CENÁRIO DE APRENDIZAGEM DO EXPERIMENTO DIDÁTICO RPG “DIÁSPORA” PARA O ENSINO DE HISTÓRIA EAD	163
5. ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	179
5.1. ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA.....	179
5.2. AS CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	181
5.3. CAMPO DE APLICAÇÃO.....	189
5.3.1. Participantes da pesquisa.....	190
5.3.2. Organização do primeiro ciclo de aplicação	191
5.3.3. Características do jogo RPG “Diáspora” e do portal RPG AD.....	192
5.4. INSTRUMENTOS DE LEVANTAMENTO DE DADOS.....	193

5.4.1. RPG “Diáspora”	193
5.4.2. Google Meet e do WhatsApp	194
5.5. CRITÉRIOS DE ANÁLISE	195
6. RESULTADOS DAS ANÁLISES DOS INSTRUMENTOS	199
6.1. RELATOS DE PROCESSO COM O PRIMEIRO GRUPO DE APLICAÇÃO.	200
6.1.1. Análise de dados Primeiro Grupo de aplicação (G1).....	202
6.1.2. Resultados dos objetivos de processo 01 e 02 do G1.....	213
6.1.3. Resultados dos objetivos de processo 03 do G1	223
6.1.4. Resultados dos objetivos de processo 04 do G1	230
6.1.5. Análise Geral do primeiro grupo de aplicação.....	238
6.2. RELATO DO PROCESSO DE APLICAÇÃO COM O SEGUNDO GRUPO DE APLICAÇÃO	243
6.2.1. Análise de dados do Segundo Grupo de aplicação (G2).....	244
6.2.2. Resultados dos objetivos de processo 01 e 02 do G2.....	244
6.2.3. Resultados dos objetivos de processo 03 do G2	248
6.2.4. Resultados dos objetivos de processo 04 do G2	257
6.3. RESULTADOS FINAL DA APLICAÇÃO.....	264
7. CONCLUSÃO	271
7.1. DESAFIOS DO ESTUDO.....	272
7.2. ALGUMAS REFLEXÕES E CONCLUSÕES	273
REFERÊNCIAS.....	277

Este trabalho é um estudo sobre as possibilidades pedagógicas que o jogo RPG Digital oferece como solução pedagógica mediadora para aprendizagem de história, com base nos postulados socioconstrutivistas do Pensar Histórico. O despertar em escrever sobre a temática surgiu na graduação em História ao ingressar no programa “Conteúdos Digitais” do MEC (Ministério da Educação), regulado pelo Edital MEC/MCT 001/2007 e pelo Convênio 656052/2008 com a Secretaria da Educação do Estado da Bahia – SEC, que fez uso RPG (Role playing game) By Moodle como parte para solução didática do projeto, foram observadas as possibilidades pedagógicas que o RPG em plataforma digital oferece na promoção dos processos de aprendizagem numa perspectiva socioconstrutivista.

Após o programa “Conteúdos Digitais”, tivemos oportunidade de atuar na Rede Anísio programa vinculado ao IAT – Instituto Anísio Teixeira. Na Rede Anísio produzimos, roteirizamos e gerenciamos audiovisual e blogs voltados para estudante e professores da rede pública de ensino da Bahia. Experiência está que contribuiu para compreensão e amadurecimento sobre a importância da utilização de tecnologias educativas na relação ensino aprendizagem.

Em seguida trabalhando como tutor na disciplina de ensino de história na UNEB/UAB e na pesquisa desenvolvida no mestrado pude perceber que o ensino de história praticado nas escolas tem sofrido de um grave anacronismo. Isso se evidencia logo ao entrar numa sala de aula, onde professores ministram aulas expositivas baseadas na memorização de fatos – uma prática pertinente ao século XIX – e estudantes do século XXI imersos em tecnologias informatizadas e com profundo desinteresse e estranhamento aos conteúdos históricos lecionados.

Portanto, percebe-se a necessidade de uma prática de ensino de aprendizagem de história engajada, onde o dialogismo e a práxis, bem como as bases interdisciplinares como a pluralidade, a memória e educação estejam inseridas. Ainda pensando o espaço escolar como campo de produção e difusão de saberes contextualizadas com os saberes e a história local.

Diante de tal contexto surgiu o problema da pesquisa que é a inexistência inexistente de uma proposta didático pedagógica socioconstrutivista para o ensino de história a distância mediado em RPG para estudantes da escola pública de Salvador.

9

Com a finalidade de responder ao problema, definimos como objetivos principal desenvolver e aplicar uma solução didática que possibilite a construção do pensar histórico em jogos de RPG Digital. Dentro do objetivo geral descrito, agregaram-se os específicos:

- a) Desenvolver uma interpretação dos processos históricos de ensino

- aprendizagem de história na Bahia;
- b) Articular o lastro teórico que norteará a modelagem de cenários de aprendizagem para o ensino de história mediado em RPG;
 - c) Desenvolver um design cognitivo a partir dos fundamentos de socioconstrutivismo e do pensar histórico;
 - d) Modelar e validar, junto com estudante e professores cenários de aprendizagens para o jogo de RPG que contribua na relação ensino aprendizagem de história;
 - e) Identificar habilidades cognitivas desenvolvidas pelos sujeitos participantes do experimento.

No intuito de atender aos objetivos propostos e ao problema de pesquisa, o trabalho é orientado metodologicamente pela pesquisa aplicação e está dividido em seis capítulos: Capítulo II - O ensino de história em Salvador: contextualização. Dialogando com Castells (2005), Mészáros (2011), Matta (2005), Ribeiro (1992), Risério (2004), Tavares (2008), o capítulo versa sobre a construção do ensino de história desde a sua formação enquanto ciência/disciplina e suas práticas de ensino-aprendizagem no Brasil e na Bahia. Não há nesses capítulos a pretensão de encerrar a discussão ou apresentar interpretações completas sobre o tema, mas apresentar pontos relevantes para o entendimento crítico e engajado, validar-me como interlocutor da temática abordada.

Nessa pesquisa o contexto é considerado como uma leitura preliminar para a integração entre os sujeitos da pesquisa, a fim de salientar as motivações históricas que influenciaram direta ou indiretamente, “[... a maneira pela qual uma sociedade ou uma coletividade reproduz sua existência; (...) suas práticas sociais, suas relações, sua estrutura organizacional, cultura e hábitos, etc.]” (MÉSZÁROS, 2002). Somente o contexto é capaz de engajar e validar o pesquisador na compreensão das composições sociais estudadas, estando estas conectadas a uma ordem de reprodução social.

A elaboração do contexto se justifica pela epistemologia deste doutoramento, que é o materialismo histórico dialético, postulado teórico sustentado na práxis dos sujeitos como

10

transformação das suas relações sociais. Aliados ao materialismo histórico dialético utilizaremos a pesquisa-aplicação como metodologia, que considera a contextualização a primeira fase da pesquisa, permitindo que o pesquisador analise os problemas da temática em colaboração com os demais sujeitos envolvidos. Característica está que converge com a filosofia da linguagem marxista, o socioconstrutivismo e com modo de pensar histórico.

Todas as categorias, aqui contextualizadas, configurar-se-ão como princípios para a elaboração do design didático, assim como conteúdo pedagógico para a solução didática.

Capítulo III - Articulação teórica da abordagem socioconstrutivista para o ensino de história mediado em role-playing game (RPG). Este capítulo, proceder-se com análises da abordagem do ensino de História associado a tecnologias educacionais, aportado na nas concepções pedagógicas vigosktianas, no modo de pensar histórico que resultará na modelagem do design cognitivo. Tais reflexões serão dirigidas a partir dos elementos apontados por, Bakhtin (2014), Cabalero (2018), Martineau (1997), Matta (2011) e Vygotsky (1991), do diálogo com esses autores conseguimos determinar a fundamentação teórica da pesquisa e estabelecer os princípios de design cognitivo a serem considerados.

Capítulo IV - Modelagem dos cenários de aprendizagem da proposta didática para o ensino de história mediado em RPG. Neste capítulo será apresentado a modelagem dos cenários de aprendizagem do jogo “RPG Diáspora”, lastreado a partir do design cognitivo desenvolvido no capítulo anterior. Resgatar-se-á nesse capítulo todos os tópicos apontados na contextualização e na fundamentação teórica, somado às contribuições dos sujeitos engajados na pesquisa.

Capítulo V - Abordagem metodológica. Como abordagem metodológica este estudo utiliza a pesquisa aplicação, a escolha por essa abordagem justifica-se por esta corroborar com a abordagem dialética do modo de pensar histórico e do socioconstrutivismo, sustentando, assim, a importância da colaboração entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, situados em contextos históricos e sociais de mediação e produção.

Capítulo VI - Resultados das análises dos instrumentos: Neste capítulo apresentamos os resultados da aplicação do design didático socioconstrutivista: Cenário de aprendizagem do experimento didático RPG “Diáspora” para o ensino de história EAD, cujo experimento desenvolveu-se com o jogo RPG “Diáspora”. A observação seguiu os parâmetros estabelecidos no Capítulo V, além dos princípios teóricos, abordados no Capítulo III. Os resultados sistematizados foram obtidos a partir do acompanhamento das categorias de

11

análise de referência (que são as operações cognitivas da educação centrada na ancestralidade, socioconstrutivismo, RPG e pensar histórico) e de acompanhamento (que são os objetivos de processos do design didático socioconstrutivismo), estabelecidas com a finalidade de testar a eficiência e funcionalidade do design didático socioconstrutivismo como solução didática para o desenvolvimento de habilidades do pensar histórico mediado em RPG.

1.1. ABORDAGEM METODOLOGIA DO ESTUDO

Este estudo é orientado metodologicamente pela pesquisa-aplicação, que é uma abordagem metodológica de bricolagem, com métodos de investigação variados, contínuos e evolutivos, adequados à pesquisa aplicada que tem a pretensão de solucionar problemas

endógenos nas práticas de ensino-aprendizagem.

A pesquisa-aplicação está presente em todo o estudo elaborado desde a teorização dos capítulos até a aplicação do experimento. Por assim ser, apresentamos as fases de construção da pesquisa: Fase 1 (Contextualização) – Fase 2 (Validação Interna + Aperfeiçoamento) ↔ Fase 3 (Validação Externa ↔ Aperfeiçoamento) ↔ Fase 4 (Design do projeto + Aperfeiçoamento) ↔ Fase 5 (Aplicação do projeto + Aperfeiçoamento) ↔ Fase 6 (Redesign 1) ↔ Fase 7 (Redesign 2) ↔ Fase n (Redesign n). Todas as fases são construídas em coletividade e colaboração entre os pesquisadores e os sujeitos pesquisados, dotando assim a pesquisa de uma abordagem metodológica, essencialmente socioconstrutivista e polifônica

Durante a nossa pesquisa, consideramos as fases da pesquisa-aplicação, como lastro norteador do estudo que se configura da seguinte maneira:

- a) Fase 1 Preliminar – Análise do problema por investigadores, usuários e/ou demais sujeitos envolvidos em colaboração;

Nesta fase, procuramos definir o problema que é o desenvolvimento de uma solução didática pra o ensino de história mediado em RPG para estudantes da escola pública de Salvador. Por isso, fizeram-se necessários uma contextualização do tema no Capítulo II e o diálogo com professores e estudantes envolvidos na pesquisa, para delinear o contexto social desses sujeitos, e, por fim, no Capítulo II o amadurecimento das teorias norteadoras para a modelagem do jogo, o socioconstrutivismo e o modo de pensar histórico. O Contexto na Pesquisa-aplicação foi o ponto mais complexo da pesquisa, porque era preciso que nós pesquisadores nos apropriássemos não somente os processos inerentes ao ensino de história e a história da educação na Bahia, mas aos impactos causados pelo projeto educacional

12

burguês e racista nos sujeitos e em suas comunidades, e, por sua vez, que consciência histórica estes tinham sobre o fato. Tal contextualização histórica nos levou a aderir duas teorias como referência para a modelagem do jogo de RPG, o socioconstrutivismo e o modo de pensar histórico. Tais teorias apresentam soluções pedagógicas para os problemas do ensino de história e a construção de uma consciência histórica, conforme discutido no Capítulo III. A fase 1 (Preliminar) foi de valiosa importância para a pesquisa, pois havia a necessidade de termos uma compreensão clara dos locais, da temporalidade e dos sujeitos engajados. Se assim não fosse, seria praticamente impossível desenvolver a pesquisa aplicação, uma vez que sua característica precípua é o pesquisador ser validado pelos sujeitos como seu representante, além dos próprios sujeitos tornarem-se coautores da pesquisa (SANTIAGO, 2016). Para reforçar o nosso pensamento Santos completa:

É impossível estar engajado e implicado na pesquisa sem desenvolver um

diálogo com o conhecimento existente sobre o contexto em questão, sem a aquisição, reflexão, criticidade e compartilhamento das informações junto aos sujeitos implicados nela, sem a leitura de autores que não estarão presentes para uma mera revisão bibliográfica, mas para reflexões e referências sobre o contexto trazido. Os pressupostos aqui propostos tendem a levar o pesquisador a situar-se ante o problema, conseqüentemente ao contexto que envolve a comunidade baseada em seus processos históricos e sociais e nos sujeitos presentes nela, compondo um processo integrador constante (Santos, 2014, p. 15).

- b) Fase 2 prototípica – Desenvolvimento da proposta de solução responsiva aos princípios de design, às técnicas de inovação e à colaboração de todos os envolvidos;

Nesta fase, identificamos que o RPGAD possui características de ferramenta pedagógica socioconstrutivista, que possibilita um aprimoramento na relação ensino aprendizagem. Cientes disso, começamos nos Capítulos III e IV a modelagem do jogo considerando os elementos destacados por professores e estudantes, além das discussões nos capítulos anteriores, sintetizados em quadros ao final de cada tópico.

Ainda na Fase 2, fizemos uma correlação e interlocução entre as informações levantadas no contexto (Capítulo II) com os relatos dos estudantes e adotamos o socioconstrutivismo e o modo de pensar histórico como lastro teórico para o desenvolvimento de um design cognitivo dos cenários de aprendizagem e do jogo de RPG.

13

A escolha desses pressupostos teóricos não foi aleatória. Conforme apresentado no Capítulo II, os estudantes vivenciavam um modelo de aprendizagem centrada no docente, na acomodação de demandas sociometabólicas do capital e das estruturas de estereotipação, desumanização e cesura racial, enquanto o socioconstrutivismo tem como proposta o contrário, justificando, assim, a adoção dos seus princípios nesta pesquisa como foi expresso no tópico 3.1. Aliado ao socioconstrutivismo e antagonizando com o modelo de ensino tradicional, utilizamos o modo de pensar histórico como metodologia de ensino de História, as suas etapas, características e indicadores expressos no tópico 3.2, que serviram de referência durante todo o desenvolvimento e aplicação do jogo.

- c) Fase 3 e 4 de melhoramento – Ciclos interativos de aplicação e refinamento em práxis da solução, reflexão para produzir “Princípios de Design” e melhorar implementação da solução

Nessa fase realizamos duas aplicações do design didático com os estudantes, considerando os parâmetros de análise dos princípios teóricos explicitados no capítulo III, cujos dados foram analisados e discutidos no capítulo VI.

Para a verificação e possíveis aprimoramentos da proposta didática pedagógica utilizando o jogo RPGAD digital como mediador do ensino de história, consideraremos as categorias de análise de acompanhamento (CA) e referência (CR). A CA pode ser caracterizada como o fator, causa ou antecedente que determinará a ocorrência de outros fenômenos, definida pela pergunta de pesquisa; ela se tornará o resultado decorrente da ação da CR. Para esse estudo a CA serão os objetivos de processos do design didático socioconstrutivista modelados no capítulo IV. As CR's revelam o comportamento dos sujeitos envolvidos na experimentação pedagógica, através de seus princípios teóricos discutidos no capítulo III. Cada princípio de CR também possui subcategorias que serão consideradas na análise da efetividade do experimento para a aprendizagem sobre diáspora africana.

O campo de aplicação da solução didática ocorreu com estudantes do 9º do ensino fundamental II e do 1º ensino médio do Colégio Estadual Helena Magalhães e do Colégio da Polícia Militar/dendezeiros e estudantes do 3º do ensino médio residentes no bairro da Fazenda Grande do Retiro. Tanto os estudantes residem em território do antigo quilombo Cabula, território que ainda preserva em sua práxis social formas culturais, experiências de vida referenciadas em saberes de ancestralidade afro-indígena.

14

2. O ENSINO DE HISTÓRIA EM SALVADOR: CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo serão apresentados elementos que consideramos influentes para entendermos o ensino de história na Bahia. Salientamos que o contexto elaborado não tem a pretensão de encerrar a discussão ou apresentar interpretações completas sobre o tema, mas apresentar uma discursão analítico-social, aportada nos conceitos da praxiologia gramsciana, no dialogismo bakhtiniano e na mediação vygotkyana, a fim de elencar pontos que julgamos relevantes para um entendimento crítico e engajado do estudo, tornando-nos interlocutores válidos em relação a solução didática que pretendo implementar ao ensino de história a distância mediado em RPG com estudantes da educação básica residentes no antigo território do quilombo Cabula.

A praxiologia gramsciana pressupõe que os problemas da realidade social “baseia-se inteiramente na ação concreta do homem que, por suas necessidades históricas, opera e transforma a realidade.” (Gramsci, 2017, n.p.), portanto a contextualização desenvolvida no capítulo II, parte desse princípio, identificar os problemas que envolvem a relação ensino aprendizagem de história em Salvador e sua construção histórica, no intuito de desenvolver uma experimentação pedagógica EAD em jogo de RPG que sejam dialógica e se possíveis transcendentem aos problemas contextualizados.

Para isso, o contexto tem como espinha dorsal o materialismo histórico e seu método

de análise dos complexos ideológicos do capital, de suas estruturas sociometabólicas, assim como a materialização da produção e reprodução de suas contradições na educação. A dialética marxista leva-nos a entender que a educação não deve ser entendida apenas pelas suas particularidades ou por segmentos e categorias endógenas, mas considera-la como complexo ideológico que tem um significado social historicamente organizado.

Esse entendimento apontado pelo materialismo histórico, nos leva a dizer que o contexto é uma construção interpretativa entre sujeitos e os seus nexos de existência social com o problema que se pretende estudar. Dessa forma, o contexto conduz os sujeitos a uma análise reflexo-refrativa e uma interpretação polifônica do problema estudado segundo sua própria existência

Metodologicamente a elaboração do contexto é justificada pela epistemologia praxiológica gramsciana e pela abordagem metodológica pesquisa-aplicação. Para a pesquisa-aplicação a contextualização ocupa-se em estabelecer uma interlocução entre o saber científico e o saber produzido na comunidade com a qual está realizando a investigação.

15

O contexto configura-se neste estudo como uma etapa preliminar para a integração entre os sujeitos da pesquisa, objetivando salientar as motivações históricas que influenciaram direta ou indiretamente, a maneira pela qual os sujeitos participantes da pesquisa (estudantes da educação básica residentes no território do antigo quilombo cabula) reproduzem sua existência, suas práticas sociais cotidianas, as formas de interação social, sua estrutura organizacional, cultura e hábitos, etc. Somente o contexto é capaz de nos engajar e nos validar como pesquisadores no exercício da compreensão das composições sociais estudadas, estando estas conectadas a uma ordem de reprodução social.

Todas as categorias históricas, aqui contextualizadas, configurar-se-ão nos capítulos seguintes como constructo sócio-histórico do designer socioconstrutivista (tópico 3.1), nos procedimentos didáticos do pensamento histórico (tópico 3.2), nas etapas de planejamento dos cenários de aprendizagem (tópico 3.4) e na modelagem dos cenários de aprendizagem (capítulo 4).

2.1. A EDUCAÇÃO ENTRE SOCIEDADES AFRO-INDÍGENAS DO CONTEXTO HISTÓRICO SOTEROPOLITANO

Desde que o ser humano tem consciência de sua existência, ele estabelece formas de interação com o outro e se agrupa em diferentes arranjos societários, onde os saberes construídos são contextualizados nas suas práticas cotidianas, permeados de ideologias, de sentidos, representados em signos, sendo, desse modo, elaborados os significados da identidade de uma pessoa ou de um coletivo. Esses saberes como tradição, religiosidade,

tecnologias, ética, etc., são estruturados a partir da memória do passado comum da comunidade e utilizados como fonte de educação na produção de uma consciência de classe e de engajamento social. Dessa maneira o ser Humano tem um novo nascimento além do físico, que é comum a qualquer espécie de animal, o nascimento social do Sujeito, momento em que ele passa a pensar e ser pensado historicamente.

Este entendimento nos leva a compreender que a educação e o ensino de História no Brasil não têm o seu ponto de partida com a chegada dos portugueses, mas sim há mais de três mil anos, com os seus povos autóctones, fortemente influenciados pelos povos africanos.

Para entender a relação de ensino-aprendizagem de história em Salvador, é preciso saber quais são as raízes históricas que orientam as interações sociais dos Sujeitos que ensinam e aprendem, dentro e fora do espaço escolar, pois o legado ancestral dos povos na matriz identitária constitui a base de pensar a História e de se pensar historicamente na

16

sociedade. Fato percebido na herança cultural, que se mantém viva no cotidiano dos moradores; no sentimento de pertencimento à comunidade; nas tradições e memórias transmitidas pela oralidade; nas regiões conhecidas como Miolo e Subúrbio de Salvador nas quais é possível encontrar tecnologias na produção de alimentos e técnicas medicinais, herdadas de povos afro-indígenas; a rua, que apesar da violência e da infraestrutura precária, resiste como uma “ágora”, um grande espaço de produção e reprodução de conhecimento, linguagem e estéticas ; e as escolas, que acabam sendo um dos espaços para aonde convergem todos esses elementos culturais, os quais nem sempre são escutados e respeitados.

Na práxis social dos sujeitos soteropolitanos pertencentes aos territórios anteriormente ocupados por povos afro-indígenas é percebida que a educação não formal (formas de ensino, sobretudo de história, realizada fora da escola) é orientada pela ancestralidade, que nesta pesquisa se subdivide em três princípios: Tradição, Religiosidade e Memória. A ancestralidade presente na relação de ensino-aprendizagem dá sentido e significado à práxis social dos sujeitos envolvidos na pesquisa e será considerada na forma de mediação, contextualização e conteúdo durante a modelagem e aplicação do design pedagógico da solução tecnológica.

Quadro 1 – Princípios de ancestralidade na educação entre as classes populares soteropolitanas

Princípio	Conceito

Tradição	A tradição é aqui entendida como um signo conservado de uma ancestralidade, que é dinâmica, mutável e dialógica à contemporaneidade que dá significado às interações sociais dos sujeitos. Aparentemente, a tradição mostra-se como algo estático e imutável ao longo do tempo, mas sua existência está ligada à capacidade de sincronicidade que a comunidade estabelece entre o ancestral e o contemporâneo. Desse modo, a tradição é um signo presente na consciência dos sujeitos, mas nem sempre entendida como um elemento
----------	--

	de evolução ininterrupta que se concretiza em diferentes linguagens ¹ , estéticas ² e técnicas ³ .
Religiosidade	Sendo uma criação humana, a religião é concreta e ancora-se nas práticas sociais da comunidade, revelando-se como uma teoria geral do mundo, “seu compêndio enciclopédico, sua lógica em forma popular” (Marx, 2010. p. 145), um espaço de condições históricas e materiais, de sentido simbólico na construção e conservação de valores afetivos, estéticos, éticos e cognitivos dos sujeitos; um ambiente de produção do conhecimento com uma base “científica-diferente”, que possui leis internas e critérios próprios de exatidão (BAKHTIN. 1997).
Memória	A memória, neste estudo, não se confunde com a ciência histórica, mas é um elemento utilizado no processo de ensino-aprendizagem de História. Como apontado por Le Goff (1990, p.410) “a memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade, individual ou coletiva”, permitindo compreender suas lutas, tradições e objetos de poder. Esse entendimento não coloca a memória apenas como um processo mnemônico, mas como uma capacidade humana de estruturar pensamentos complexos, com o auxílio das lembranças e influenciada pelas interações sociais, sejam elas estimuladas ou não pela mediação. Nesse aspecto, a memória humana diferencia-se da memória dos demais animais e se torna uma ação essencialmente dos seres humanos, por serem capazes de atribuir signos as suas lembranças (Vygotsky, 1991).

¹ Neste estudo, a linguagem é baseada no pensamento bakhtiniano e ampliada para todas as formas de atitudes verbais e não verbais nas quais os sujeitos se expressam de forma valorativa diante das interações sociais.

² Assim como a linguagem, a estética é uma ampliação do pensamento bakhtiniano para a capacidade dos sujeitos em representar um signo no mundo de diferentes maneiras e estilos fundamentados na sua prática social e no seu contexto histórico.

³ A técnica é aqui entendida como trabalho no sentido lukacsiano, uma condição da humanização do homem, que “se torna o modelo de toda práxis social, na qual, com efeito – mesmo que através de mediações às vezes muito complexas –, sempre se realizam portes teleológicos, em última análise, de ordem material” (LUKACS, 2013, p. 37).

18

	Segundo Freitas (2005), sem o material semiótico, a memória seria uma ficção, pois nela há imagens, formas, odores, sabores que adquirem caráter significativo na sensorialidade humana pela linguagem nas interlocuções entre os sujeitos.
--	---

Fonte: Autoral

Entre os povos indígenas que habitaram o território soteropolitano por séculos, a base da sua educação era a tradição, isso é percebido para além dos sambaquis, aratus e pinturas, mas na sobrevivência das práxis sociais herdadas desses povos.

Entre os Tupinambás é possível observar elementos do pensar a História e se pensar historicamente. Segundo Risério (2004), antes que os portugueses chegassem no Paraguaçu, atual baía de Todos os Santos, os Tupinambás eram uma máquina de guerra que haviam derrotado os tapuias, forçando-os a migrar para o Sertão. No litoral, os Tupinambás estabeleceram aldeamentos, sendo que cada aldeia era uma unidade social distinta, com autossuficiência econômica, contornos definidos: roça, zona de caça e pesca, reservas vegetais e caminhos de terra e água; as aldeias eram compostas de 4 a 8 malocas, que podiam abrigar de 200, 600 ou mais pessoas. A cada cinco ou seis anos, os Tupinambás queimavam a aldeia e edificavam outra num território adiante, mas conservavam o mesmo nome da comunidade (RISÉRIO, 2004), ou seja, a aldeia mantinha sua identidade, o seu nome, o seu signo, conservando sua ancestralidade. A preservação do nome da aldeia revela o signo ideológico que a comunidade dá a ela, como esse nome é construído, validado nas interações sociais do coletivo e torna-se o ponto de intersecção da identidade de cada sujeito e, por consequência, da aldeia.

A práxis educativa tupinambá era colaborativa e voltada para a vida social dos sujeitos. As formas de produção do conhecimento resultavam de um trabalho coletivo determinado pelas necessidades da aldeia, que poderiam ser belicosas, como a guerra; religiosas, enquanto forma de compreensão e interpretação da dinâmica social (FERNANDES, 2006); ou desafios do cotidiano social, cuja tratativa era baseada em ensinamentos oriundos da história comum da aldeia, a exemplo de feitos dos antepassados ou normas sacramentadas pelas tradições (FERNANDES, 1966). No centro dessa práxis educativa estava a figura do

Morubixaba, um chefe, um ancião, que exercia uma função pedagógica, uma vez que tinha como papel guardar e transmitir a tradição e os padrões de conduta da comunidade, de acordo com o sexo, idade e parentesco de quem o ouvia (Risério, 2004).

19

Não havia escolas entre os tupinambás, mas podemos dizer que a aldeia era um grande espaço pedagógico no qual o processo de ensino-aprendizagem ocorria na rotina diária, não importando o lugar, seja na maloca, na roça, na pesca, nos ritos religiosos, etc., pois cada adulto era um agente na educação da criança, ou seja, “todo mundo educa todo mundo”. A criança tupinambá gozava de uma grande liberdade e era integrada à organização social da aldeia. Cada adulto orientava e educava a criança, e isso gerava grande obediência e respeito das crianças e dos jovens em relação às pessoas mais velhas. Contudo, se por ventura, algum membro destoasse dos valores da comunidade, seria punido severamente, por exemplo, se duas pessoas brigam e dessa briga resulta um ferido ou um morto, esse fato deve ser deplorado pelo grupo, que fará com que aquele que desferiu o golpe receba o mesmo tratamento por parte dos parentes próximos do ferido (THOMAS, 2014).

Podemos deduzir que o modelo educacional tupinambá era uma práxis pedagógica volta para a totalidade da vida, compreendendo os membros da aldeia como sujeitos “complexos compostos de complexos” (LUKÁCS, 2013, p.278) em constante interação com o mundo físico e metafísico, e diferente da educação senhorial e burguesa, a educação tupinambá não objetivava a verticalização do controle social sobre o sujeito, mas sim a construção de redes de identificação mútua, baseadas nas “relações entre solidariedade social e a interdependência mágicoreligiosa” (FERNANDES, 2006, p.269), por efeito, criando formas psicossociais de conviver em coletivo e querer o bem comum, pautadas nas tradições, memórias e religiosidade.

Seguindo essa reflexão dedutiva, podemos entender que apesar do caráter aguerrido dos povos tupinambás, a sua educação era uma atividade social enunciadora de plexos sociais com profundo sentido de respeito e solidariedade. O Outro, seja ele estrangeiro, adversário ou prisioneiro de guerra, era interpretado como diferente, não havendo assim uma relação de desigualdade social entre eles. Afetivamente, os tupinambás se importavam e cuidavam um dos outros, os protegiam das doenças, “da influência dos maus espíritos” e dos inimigos, além disso, na aldeia, a maioria dos bens de consumo eram partilhados, a maloca, a comida, o fogo, o material bélico (RISÉRIO, 2004).

Essa forma comunitária de interação social era essencial para a sobrevivência do sociometabolismo tupinambá, sendo antecessora e antagonista ao capital e, segundo Fernandes (1966), caracteriza-se como sociedade fechada, por resguardar os sujeitos de profundas mudanças que alterem ou perturbem a ordem social, cujos valores estão centrados

20

na tradição e na religião; tradicional, porque a tradição orientava as soluções para os tensionamentos do cotidiano social, até mudanças conjunturais, como a presença de missões jesuíticas em seu território, ou nas palavras de Fernandes (1966) “Inovação e tradição interpenetraram-se de tal modo que uma conduz a outra” (p. 147); e sagrada, uma vez que o sagrado era a ontologia do sujeito tupinambá, em que se processavam os signos, ou numa abordagem lukácsiana, os complexos da sociedade tupinambá, como trabalho, religião, justiça, política, educação, etc. O sagrado é a episteme, a forma “científica-diferente” da produção do conhecimento, e, por assim ser, ele é o pano de fundo da tradição,

“o saber puro, capaz de orientar as ações de decisões dos homens, quaisquer que sejam as circunstâncias que eles enfrentem, isto é, quer elas reproduzam o contexto de experiências dos ancestrais, quer elas mantenham com ele uma analogia meramente parcial e remota”

(FERANADES, 1966, p. 154)

Assim como os indígenas brasileiros, a religiosidade e a memória eram dois elementos primordiais na organização social dos povos bantos e desenvolviam papel fundamental na coesão social. Toda vida social, da aldeia ao reino, tinha uma instância de significado no sagrado, já que era no ambiente religioso que se preservavam e reverenciavam a memória e as tradições dos antepassados, sendo delas tirados os valores orientadores das práticas cotidianas.

Segundo Silva (2011), os povos do Reino do Congo acreditavam que os albinos eram os intermediários por excelência entre os vivos e os mortos, de forma que os anões, os gêmeos e os alijados de nascença eram encarnações dos espíritos das águas, como inquices ou fetiches de carne e osso, sendo venerados e tornando-se os sacerdotes dos reis. Essa mesma visão de mundo levou os habitantes da foz do Zaire no século XVI a confundir ou relacionar os Portugueses aos ancestrais divinizados ou com espíritos da água, “quase como deuses terrenos”, mas nem todo congolês acreditava nessa superioridade sobre-humana do português. Assim, alguns congoleses confundiram hospitalidade com adoração, mas, por outro lado, outros habitantes do reino do Congo eram céticos e perceberam que os estrangeiros não eram brancos de verdade, muito menos espíritos da água ou antepassados, e sequer albinos, pois não escapou a esses congoleses que esses “mortos” morriam novamente. E morriam com facilidade em decorrência das doenças tropicais. Como afirmou Alberto da Costa e Silva (2011), “não passavam, pois, de homens, com todas as necessidades e carências” (p.248).

devido a sua aplicação simbólica-semiótica entre as comunidades soteropolitanas, prática que remonta aos povos na matriz ancestral da cidade, dentre eles os Tupinambás e Bantus, que tinham respectivamente as figuras do morubixaba e do griô. Em ambas sociedades o conhecimento do passado era extraído da memória da comunidade e transmitido oralmente, contextualizando signos, símbolos e conteúdos à ocasião, à idade e ao gênero. No entanto, não há nesses diálogos sujeitos passivos, pelo contrário, os sujeitos que participam da narrativa são ativos e de suas interações são gerados valores que guiam, planejam e orientam as práticas sociais individuais e coletivas. Podemos dizer que as práticas de ensino dos morubixabas e dos griôs que se encontram no campo da história oral são permeadas por um dialogismo polifônico no qual “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (Bakhtin, 2014, p.42).

A influência das cosmovisões dos povos africanos na produção historiográfica local não se inicia no tráfico de escravizados, em que foram explorados e mantidos cativos no Brasil, mas nas complexas e milenares interações sociais que se estruturaram entre diversos povos, reinos e impérios com suas singularidades sociais e econômicas. No entanto, entre os povos africanos que foram traficados para o Brasil notam-se pontos em comum, como a organização social e econômica que giravam em torno da ancestralidade, em que a identidade do sujeito e/ou do coletivo era orientada pelo vínculo parental entre as famílias, isso definia quais grupos iriam coabitar no mesmo território, o tipo de tributação e as relações de poder, ou seja, “o lugar social das pessoas era dado pelo seu grau de parentesco em relação ao patriarca ou à matriarca da linhagem familiar” (ALBUQUERQUE, 2006, p.13), por exemplo, no Reino do Congo, as relações de poder assentavam-se sobre um equilíbrio de forças entre o manicongo (rei) e sua aristocracia, formada por doze candas, muxicongas da região central do reino. Essa aristocracia não somente vigiava o poder do monarca, como poderia eleger um novo a partir do casamento de um muxicongo com uma das filhas do manigongo (SILVA, 2011).

Outras circunstâncias em que o vínculo parental orienta a prática social são os pactos de cooperação comercial estabelecidos nos casamentos entre membros de aldeias bantas distintas, por exemplo, uma aldeia de agricultores que possuem ferro, mas não sabe fundi-lo, então, a aldeia de um dos cônjuges que domina a tecnologia de fundição passa fornecer o

ferro fundido, estruturando-se assim um sistema de clientela. Como resultado dessa aproximação, os costumes, a estética, as técnicas, as linguagens e as tradições de cada aldeia se fundem, produzindo, assim, uma nova estrutura social, uma nova liderança local. Mas, quando a produção agrícola e a caça não eram suficientes para sustentar a aldeia, ocorria

uma cisão e um grupo migrava para um novo território. Ao migrar, este grupo entrava em contato com culturas diferentes dos seus antepassados, alterando a alimentação, os hábitos, enriquecendo o vocabulário e assimilando novos signos de poder e religiosidade (SILVA, 2011b).

A partir dos elementos contextualizados neste capítulo, consideraremos para efeito prático na pesquisa que as aproximações sociometabólica banto-tupinambá, de orientação comunitária, autônoma, sustentável e em rede, contribuíram para uma concepção sofisticada de educação, enquanto tecnologia social que se aproxima da pedagogia Griô, dada a sua capacidade de engajamento por abranger todos os sujeitos da comunidade; contextualidade, devido à adequação do conteúdo e método ao gênero e à idade; continuidade, porque a educação do sujeito é contínua no transcorrer da vida; e, por fim, prático, pois o processo de aprendizagem ocorre na experiência do sujeito aplicada na interação social sobre aporte da tradição. Ao longo da história, essa forma de educação centrada na ancestralidade e na oralidade resistiu aos projetos educacionais senhorial e burguês e ainda se reproduz na práxis social das classes populares soteropolitanas nos aspectos de contextualidade, continuidade e empirismo, podendo ser percebida, outrora, na figura do mestre Griô, nos mestres de ofícios e na contemporaneidade, nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem dentro das comunidades tradicionais soteropolitanas.

Para sintetizar os elementos contextualizados, apresenta-se a seguir o quadro síntese sobre a herança da educação centrada na ancestralidade nos bairros populares de Salvador.

Quadro 2– Influência da educação centrada na ancestralidade nos bairros populares de Salvador

Sociometabolismo	Agrária, Agrocoletora.
Ordem Social	Sociedades sem classes.
Linguagem Dominante na Aprendizagem	Oral, Grafismo, Música.
Tecnologia de Comunicação	Fala, Mímica, Relato em prosa e verso, Canções.

Características de Interação	Presença física dos interlocutores, Proximidade espacial e temporal, Ações simultâneas e sincrônicas.
Modo de produção	Agrocoletora, Artesanal.
Modalidade de Educação	Ensino Presencial, Diária, Prático.

2.2. O PROJETO COLONIAL DE EDUCAÇÃO

A educação como projeto colonial consolidou bases para a perspectiva ideológica⁴ do ensino de história na Salvador contemporânea, assim como o capitalismo do século XXI, o mercantilismo e o colonialismo⁵ precisavam ser dominantes e absolutamente presentes na vida dos sujeitos. O controle dos meios de produção material das comunidades através de pactos e acordos econômicos comandava apenas uma instância da vida do colonizado e do escravizado, era preciso ter uma dominação por completo do sujeito, devendo acontecer o mesmo na ausência do colonizador, do traficante de escravos ou do rei. Para isso ocorrer, foi necessário um controle sobre os meios de produção intelectual e a dominação das ideias do indígena, do africano e de suas comunidades, para fazê-los pensar e agir como queria a Coroa Portuguesa (MÉSZÁROS, 2011).

No entanto, essa dominação intelectual, apesar de empreendida outrora pelo senhorial e hoje pela burguesia, não foi absoluta, mesmo em condições sociais, históricas e políticas favoráveis, porque cada sujeito possui uma consciência individual que é construída nas interações sociais e na dialética relação com os signos ideológicos, como as tradições, as memórias, a religiosidade e a palavra, esses elementos sempre estão presentes na comunicação da vida cotidiana em diferentes proporções a depender da ideologia dominante (BAKHTIN, 2014). Contudo, para uma ordem social ser dominante sobre uma comunidade não é preciso o controle absoluto do sujeito, basta apenas um desconforto, um estranhamento do sujeito à sua comunidade ou o fato de estar alheio à própria história (MÉSZÁROS, 2011).

4 A ideologia é entendida na concepção marxiana, por possuir sentidos negativo e positivo. Negativo ao ser contraproducente impedindo o desenvolvimento social e orientar formas de alienação e a falsa consciência. Positiva ao orientar processos de superação das forças produtivas e formas de resistências sociais (MÉSZÁROS, 2011).

⁵Entende-se nesse estudo que o mercantilismo e o colonialismo são realizações sociometabólicas do capital, nas quais há uma subjunção do sistema produtor de mercadorias ao capital (MÉSZÁROS, 2011).

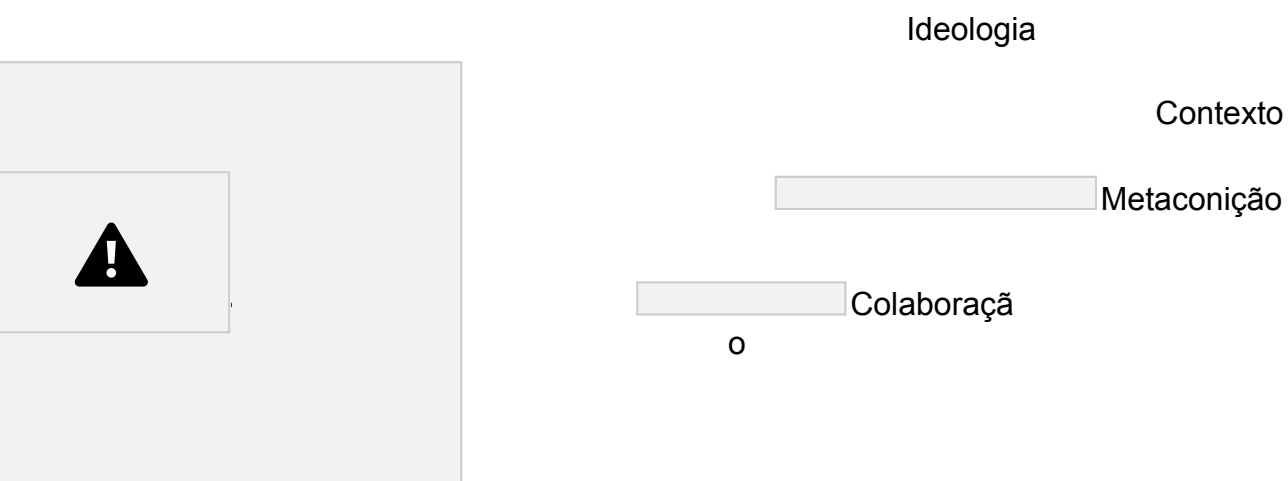
Nesta pesquisa, essas tensões na relação dialética que há entre as forças ideológicas hegemônicas que orientam e se reproduzem nas instituições do Estado (como a escola, a polícia, o hospital e outros), com as forças ideológicas que emergem da ancestralidade presentes, ainda hoje, na práxis social dos sujeitos, serão consideradas em todos os aspectos da modelagem do design pedagógico, sobretudo nas dimensões de contextualidade, na gestão metacognitiva e nas estratégias de colaboração, por entendermos que a educação colonial deixou marcas profundas na práxis social soteropolitana, instalou e qualificou um modelo de ensino, normatizado como tradicional; consolidou um modo de pensar o mundo

e pensar-se no mundo numa perspectiva ocidental-cristã; importou um modelo de ciência; criou, apropriou-se e difundiu um discurso histórico e relegou ao segundo plano histórias não europeias e não cristãs.

Figura 1 – Relação do sujeito com os signos ideológicos hegemônicos e



Figura 2 - Aplicação da ideologia no design pedagógico



2.2.1. A orientação de ensino jesuítica

Em 1549, uma perspectiva educacional vinculada ao projeto colonial português é implementada no Brasil. Encarregados pela coroa portuguesa, os Jesuítas cristianizam os

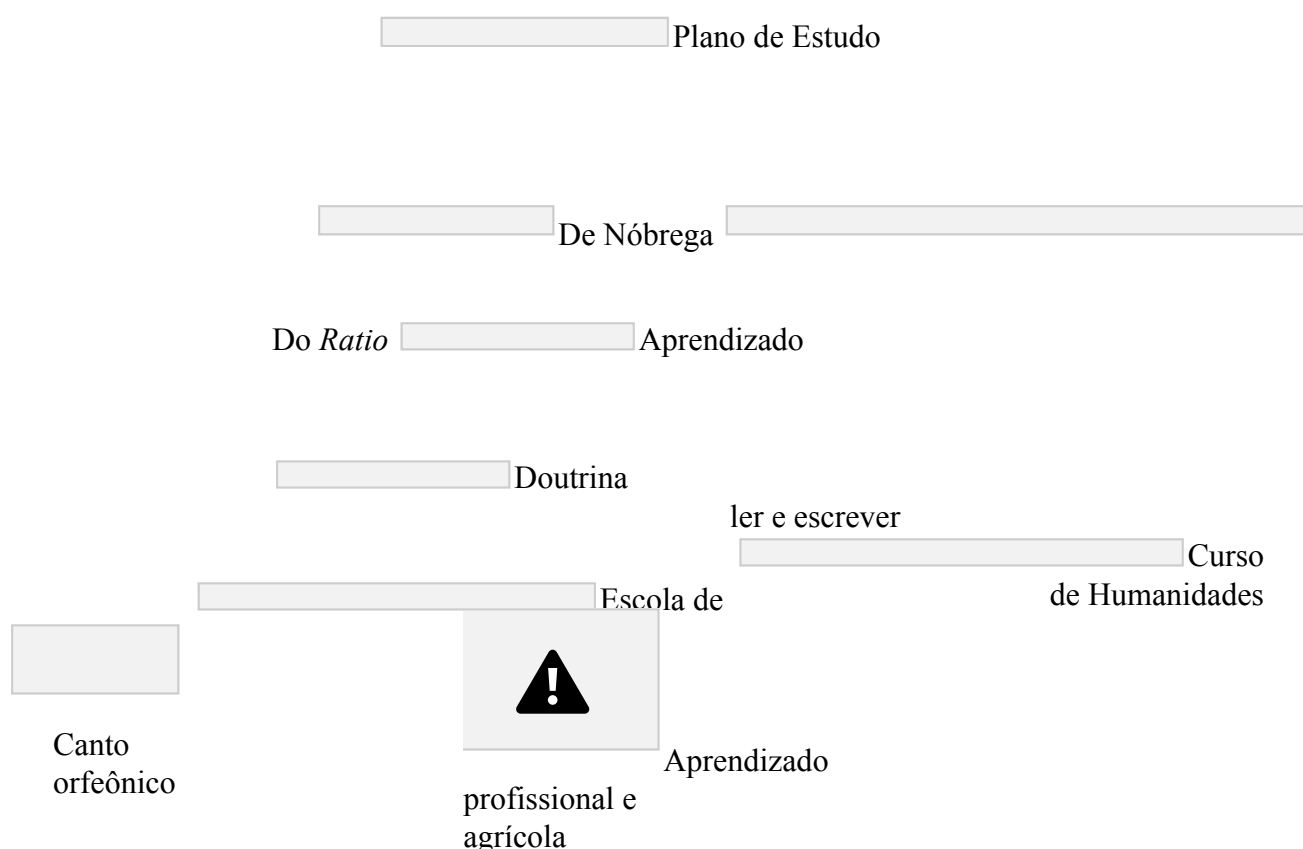
indígenas e difundem entre eles o padrão civilizatório ocidental cristão, obrigando-lhes a negar suas tradições e religiosidade, além de os introduzirem na perspectiva ocidental de ensino e na cosmovisão cristã. A mesma estratégia é adotada no regime escravista, os jesuítas catequizam africanos, combatem o culto aos deuses, mas negam-lhe o sistema de ensino, substituindo-o por sermões que exortavam a moral e a fé católica. Em ambos os casos, a aculturação sistemática foi uma ação prioritária para o êxito da colonização portuguesa (PAIVA, 2015).

Para que isso ocorresse, os Jesuítas recebiam subsídios da Coroa Portuguesa para realizar missões, fundar colégios, formar sacerdotes. Influenciados pelo pensamento escolástico, pelo modelo de estudo “Ratio Studiorum”, o padre Manoel da Nóbrega elaborou e implementou um plano de estudo para indígenas e filhos de colonos, que vigorou no Brasil de 1570 a 1759. O plano de estudo de Nóbrega começava pelo aprendizado do Português, incluía o ensino da doutrina Cristã e seguia com a escola de ler e escrever; em caráter opcional, havia o ensino de canto orfeônico e música instrumental, e uma bifurcação tendo em um dos lados o

26

aprendizado profissional e agrícola, e do outro, aula de gramática latina e viagem de estudos à Europa (RIBEIRO, 1992).

Figura 3– Plano de estudo de Nóbrega



Fonte: (Ribeiro, 1992, p. 24.)

Música
instrumental

Gramática

Curso de Filosofia

Viagem à Europa

Curso de Teologia

Viagem à Europa

O plano de estudo do padre Manoel da Nobrega é aplicado pelos Jesuítas nas classes de “ler e escrever”, nas capitanias de São Vicente, Bahia, Espírito Santo e Pernambuco, onde são organizadas classes de gramática, colégios, ensino profissional e seminários. As crianças

índigenas, sobretudo os filhos dos caciques, frequentavam as instituições jesuíticas nas quais se formavam como futuros líderes aliados dos colonizadores, exerciam influência indireta entre os líderes e outros membros da comunidade, uma vez que a criança tupinambá estava

presente em diversos momentos da organização social da aldeia. Os indígenas adultos aliados aos colonos eram aldeados próximo aos núcleos de povoamento português, onde eram doutrinados na fé cristã, raramente alfabetizados, ensinados a manejar a terra com instrumentos agrícolas rudimentares e convencidos a defender os colonizadores de ataques de aldeias resistentes à colonização (PAIVA, 2015).

O analfabetismo não se resumia às classes populares, mas estendia-se da burguesia mercantil aos nobres e à família real portuguesa. A educação formal empreendida pelos jesuítas era essencialmente ilustrativa, ritualística e objetivava a consolidação da ordem social senhorial influenciada pelo capitalismo emergente (MATTA, 2005). Nesse contexto de transitoriedade entre senhorial e capitalismo, inerente ao período colonial e imperial, a educação escolarizada passa a ser interesse da pequena nobreza e dos seus descendentes, para que estes atuassem como articuladores entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais. A partir de então, os colégios Jesuítas passaram a formar a classe dominante na colônia e o modelo de ensino “Ratio Studiorum” adequa-se completamente à política colonial, como uma formação universitária em língua latina e baseada na literatura clássica europeia, uma complementação de estudos na metrópole, um privilegiamento do trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, um estranhamento aos problemas sociais da colônia e a adoção do modelo civilizatório eurocêntrico, contribuindo para a manutenção do domínio colonial/mercantil/escravista, ao invés de buscar a sua superação. (RIBEIRO, 1992).

Para a maior parte população indígena, salvo pouquíssimas exceções, foi dada apenas a catequese com o propósito de repor o número de fiéis perdidos nos movimentos Reformistas e dominá-los ideologicamente para facilitar a exploração de sua mão de obra. A educação profissional (trabalhos manuais), destinado a índios, pretos e mestiços, era apreendido no ambiente de trabalho e limitava-se apenas às técnicas rudimentares, e a educação das mulheres restringia-se a boas maneiras e prendas domésticas (RIBEIRO, 1992).

Desde o início da colonização até o final do século XVII, a educação no Brasil foi entregue às ordens religiosas como Jesuítas e Franciscanos, que consolidaram as bases ideológicas da ordem social senhorial, com elementos das sociedades Tupinambás, Bantos, Yorúbás e Malês. Em meio às tensões e à variedade cultural da sociedade colonial, o poder

28

do colonizador era representado nas técnicas arquitetônicas lusitanas, expressas nos muros da cidade, nos sobrados, nas igrejas e no colégio Jesuíta; as edificações erguidas de pedra e cal sob as palhoças, ocas e sambaquis representavam a consolidação do poder colonial sobre as tradições autóctones e africanas.

Mas, em meados do século XVIII, a sociedade senhorial/mercantil, em que o

“conhecimento era estável, “artesanal”, passando rotineiramente pela esfera do sagrado ou mesmo do “mágico”” (RISERIO, 2004, p. 109), na qual os Jesuítas eram os protagonistas no universo intelectual soteropolitano, começa a mudar diante do Iluminismo, uma ideologia que se justificava por modelo de racionalidade, de modernidade, por ideias liberais na economia e na política. Assim como a ordem senhorial, o Iluminismo orienta ideologicamente uma práxis social, neste caso princípios da sociedade capitalista, cria uma consciência social, afirma-se e reivindica sua validade por valores endógenos a ela mesma, por uma visão progressista de mundo e rotulando a ordem senhorial/mercantil como retrógrada e conservadora (MÉSZÁROS, 2011).

Influenciado pelos ideais iluministas, o então primeiro-ministro português, Marques de Pombal, empreende esforços para modernizar o Império, sendo que um dos aspectos da reforma pombalina na educação foi a expulsão do Jesuíta do império português, além do combate ao poder dos religiosos na educação e a sua forma de atuação nas aldeias indígenas, o fechamento das escolas jesuítas em todos os territórios de domínio português, por seus métodos de ensino serem considerados “perniciosos e de funestos efeitos”, e a fracassada tentativa em encontrar professores leigos para substituir os jesuítas nas classes (PAIVA, 2015). Em contrapartida, Pombal privilegiou o conhecimento técnico-empirista voltado principalmente para o aperfeiçoamento da agricultura (MATTA, 2005). Essas medidas representaram um avanço na direção da sociedade burguesa, mas geraram uma regressão em todo sistema educacional na colônia, atingindo as classes dominantes e populares.

Para sintetizar os elementos contextualizados, apresenta-se a seguir o quadro síntese sobre a influência da educação colonial nos bairros populares de Salvador.

Quadro 3– Influência da educação colonial nos bairros populares de Salvador

Sociometabolismo	Agromercantil.
Ordem Social	Sociedades senhoriais.

Linguagem Dominante na Aprendizagem	Escrita.
Tecnologia de Comunicação	Escrita manual em diferentes suportes, Prensa gráfica.
Características de Interação	Presença física dos interlocutores, Proximidade espacial e temporal, Ações simultâneas e sincrônicas.
Modo de produção	Agroexportadora, Pré-industrial.

Modalidade de Educação	Ensino presencial, Sincrônica, Erudito (destinado à classe dominante), prático e funcional (destinado às classes populares).
------------------------	--

Fonte: Autoral

2.3. A EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO BURGUESA EM SALVADOR

A modernidade burguesa soteropolitana foi construída não somente nas instituições político-econômicas, mas também nas educacionais e até hoje exerce influência no conteúdo lecionado nas escolas. A partir do conceito de história oficial, a historiografia se desenvolve “na dimensão e na função da soberania” (Foulcaut, 2005, p. 79) governamental e eclesiástica, é escrita e ensinada para legitimar as obrigações e ordenamentos do poder, assim como “humanizar” formas de subjugação e subjunção dos sujeitos e das comunidades pelos atos de violência, guerra, pilhagem, confisco e de impor uma abordagem positivista da ciência, um ideal civilizatório, uma proposição modernizadora do sujeito, pautada nos signos ideológicos do sociometabolismo capitalista, que a princípio dava sentido à práxis social, mas no processo avançado de internalização tornou-se significado, potência de vida e de produção da subjetividade.

Para isso acontecer, as sociedades não ocidentais e não cristãs tiveram seus elementos identitários criminalizados, excluídos ou distorcidos na produção do conhecimento histórico. A violência cometida contra a cultura e a memória dos povos afro-indígenas era crucial para construir um discurso do passado, no qual o Brasil, antes da presença do Europeu-cristão, era um território de atraso e barbárie, e a colonização trouxe o progresso e uma relação harmoniosa entre os povos com “moderadas e espaçadas revoltas”. A modernidade burguesa cunhou no Brasil uma metodologia de produção do conhecimento histórico na qual o passado é algo imutável e composto de memórias, fatos, obras e autores alinhados à ideologia hegemônica, merecendo ser pesquisados e/ou lecionados. Para que a modernidade burguesa

30

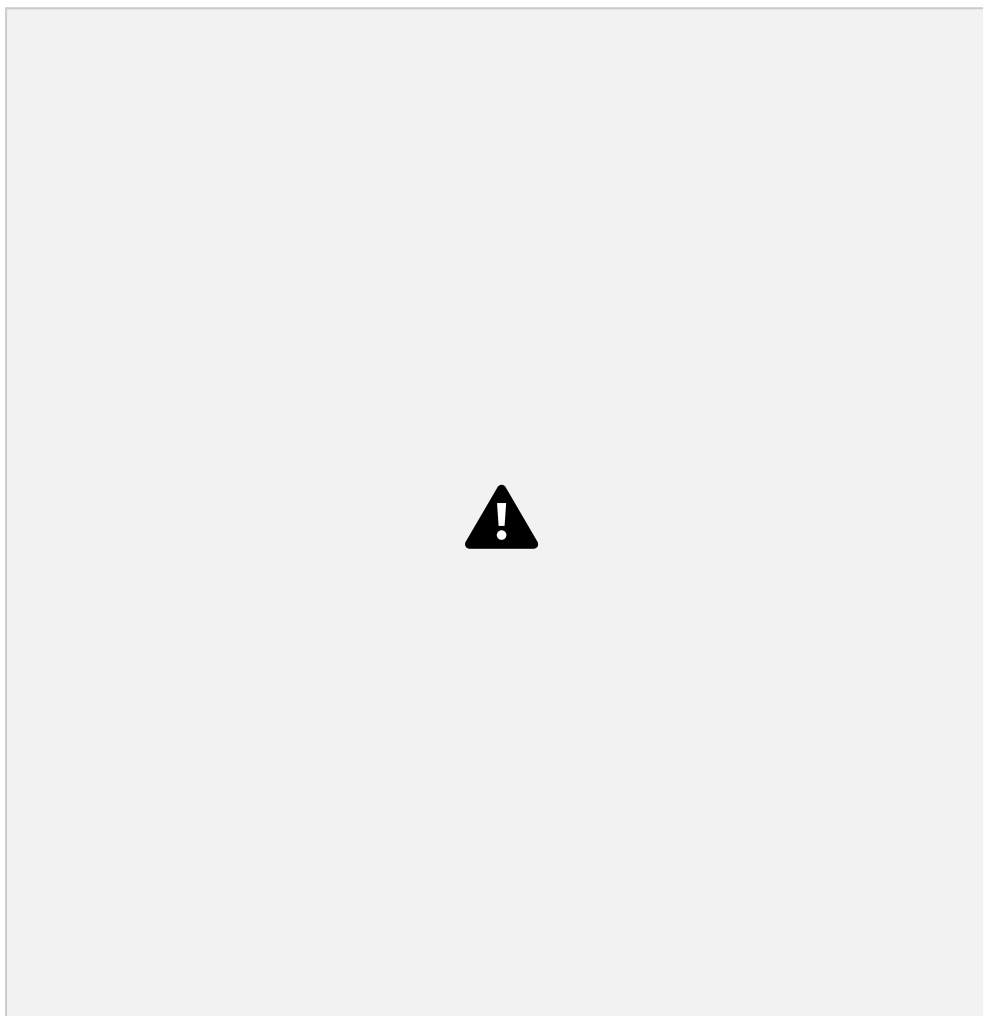
e sua promessa de progresso fossem validadas no Brasil era preciso justificá-las cientificamente, e uma das estratégias criadas, como aponta Benjamin (1985), foi articular historicamente o passado, não para conhecê-lo, mas para apropriar-se das reminiscências de culturas que oferecessem perigo à modernidade.

Entender a educação e a modernidade em Salvador é identificar a introdução do pensamento científico e com ela o discurso de verdade da burguesia, sendo está uma das principais ferramentas para ascensão da sociedade burguesa na cidade (MATTA,2005). Essa nova sociedade soteropolitana, que se constrói ao longo dos séculos XIX e XX, é orientada

pelo pensamento iluminista e capitalista (figura 4) que estabelecem novas formas de controle sobre o Estado e a economia, substituindo o monopólio do pacto colonial pela disputa e influência do mercado internacional, a exemplo das companhias de indústria, serviço e transporte. As instituições e os signos das sociedades senhoriais e ancestrais são desarticulados, criminalizados e reordenados, como a atuação dos Jesuítas na educação, a escravidão, as religiões não cristãs, assim como a ocupação e urbanização do território de Salvador que ao longo de décadas concentrou a população preta nas freguesias rurais ou adjacentes aos territórios ocupados pela classe dominante.

31

Figura 4– Categorias da Modernidade



Fonte: Autoral

No entanto, há elemento da modernidade que se destaca em Salvador que é o conceito de raça e a racialização da população. A modernidade não utiliza a raça apenas para diferenciar os animais, mas para estabelecer categorias distintas entre os seres humanos. Este conceito, historicamente elaborado na Europa a partir do século XVI, não somente entra em conflito, como fratura as práxis sociais banto-tupinambás que entendiam que o Outro, apesar de diferente, não era desigual, e poderia pertencer e engaja-se na vida social da comunidade. No entanto, como aponta Almeida (2019), a colonização, o mercantilismo,

o renascimento e a expansão da sociedade burguesa cunharam um ideário filosófico que transformou o europeu ocidental/cristão no homem universal, e todos os outros povos e culturas seriam condições de existências menos evoluídas.

A estruturação da sociedade e a educação burguesa em Salvador se deu (e se dá) na racialização das classes populares, tanto pelas características fenotípicas, como pelos signos de ancestralidade, e na difusão de formas de interações simbólicas-semióticas e sociais racistas. Para isso acontecer, foi preciso:

Quadro 4– Ações educacionais burgo-racistas

Utilização da racialização como tecnologia de dominação, controle, exploração e reprodução de desigualdades;
Naturalização e afirmação diária da superioridade do homem branco;
Controle à proporcionalidade da população preta, indígena e branca. Isso se dava: no combate à miscigenação; em práticas sexistas, como estereotipação do gênero, a exemplo da inferioridade feminina; assim como o assassinato e/ou criminalização da população afro-indígena e de suas formas particulares de reprodução de existência, diante da ausência de infraestrutura nas freguesias e territórios ocupados por essa população;
Uso de teorias eugênicas, positivistas, evolucionistas e teológicas para justificar a condição de desigualdade social, histórica, política e econômica;
Generalização e estereotipação de sujeitos e sociedades africanas e indígenas.

Fonte: Baseado em Almeida (2019)

O resultado desse projeto educacional, percebidos ainda hoje, são:

Quadro 5– Efeitos da educação burgo-racista

Aprofundamento das desigualdades sociais;
Consolidação de padrões burgueses com elementos senhoriais e racistas;
Negação das sociedades tradicionais, ancestrais e seus signos, em detrimento a ideia de “progresso” da modernidade;
Ensino orientado por um recorte de classe e cor, a classe dominante branca era educada para ingressar na universidade, sobretudo nas instituições europeias, já a classe popular na sua maioria preta era educada até os cursos profissionalizantes;

O ensino profissionalizante era centrado numa abordagem pedagógica pragmática e tecnicista, cujos objetivos eram formar uma nova classe de trabalhadores assalariados, oriundos da escravidão, e atender às demandas da sociedade comercial e industrial que germinava na Bahia.

Fonte: Autoral

As ações burgo-racistas foram uma estratégia *sine qua non* para a construção do projeto educacional e da modernidade burguesa na Bahia. Isso se deve à impossibilidade da burguesia em destruir ou romper com as estruturas da sociedade senhorial orientada pela fidalguia, prestígio e caudilhismo, que no contexto de Salvador, uma cidade cuja maioria da população é preta, produzia uma educação personalista, carismática, preconceituosa e discriminatória.

Quadro 6– Elementos da educação senhorial em Salvador

Personalismo	A educação, como uma tecnologia de controle social, era orientada pelo poder que emanava do rei, do clero, do fidalgo, da oligarquia ou de um coronel.
Carisma	A educação era um dos ambientes de gerenciamento do carisma da classe dominante. Esse carisma simbolicamente representado por Antonil (1711) no equilíbrio dos três p's “ <i>pão, páo e panno</i> ” (p.34), era um jogo de alternância entre condescendência e formas ostensivas de violência à população afro-indígena e as suas práxis sociais.
Preconceito/discriminação	Estruturou-se um sistema de ensino na estereotipação, interiorização, diferenciação e desigualdade do sujeito pela sua etnia e, também, pela sua classe e gênero, o que resultou numa relação de poder entre a classe dominante (oligárquica e burguesa, controladora dos meios de produção colonial, cristã e branca) e as classes populares (não aristocrática, afro-indígena e vendedora de sua força produtiva), gerando vantagens/desvantagens,

	prestígios/desprestígios e repúdio direto ou indireto por conta da classe, da cor e do gênero do sujeito.
--	---

Fonte: Autoral

Se na Bahia senhorial a educação visava representar e internalizar padrões, signos e interesses das famílias tidas como “importantes” e do clero, o projeto burguês de educação despessoaliza, porque os padrões, signos e interesses são do capital, das instituições capitalistas e do mercado; substitui o carisma pela conformação, um ajuste de interesses conflitantes das classes, mas sem alterar as determinações fundamentais do capitalismo; e constrói uma sociedade cuja regra geral são formas elaboradas de preconceito e discriminação que resultam numa estrutura social racista, de modo que os complexos da sociedade moderna como trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento⁶ produzem, normatizam e viabilizam a reprodução sistêmica do racismo, assim como os próprios sujeitos produzem e são produzidos de maneira racista em contextos sociais, informacionais e afetivos.

Desse modo, a educação, junto com a política e a economia, tornou-se uma das dimensões do Estado em que foram processadas, justificadas e normatizadas formas de controle social baseadas na “subdivisão da população em subgrupos e o estabelecimento de uma cesura biológica...”(Mbembe,2019, p.17), com isso, o capital operacionaliza no capitalismo, sobretudo no capitalismo periférico centrado no racismo, o biopoder, o “...domínio da vida sobre o qual o poder estabeleceu o controle” (Mbembe,2019, p.6).

No contexto soteropolitano o biopoder não se opõe ao poder senhorial, mas se insere nele, pelo fato de ambos terem técnicas, níveis, escalas e instrumentos de dominações diferentes. Dessa forma, o capital, através das instituições capitalistas, introduz seus signos e sentidos nos sujeitos ao nível que afete os “processos de conjunto que são próprios da vida, que são

6 Os complexos de trabalho, reprodução, ideologia e estranhamento são aqui definidos na ontologia lukácsiana. Entende-se por trabalho o fenômeno originário do ser social, o “centro da humanização do homem” (Lukács,2013, p.36); por reprodução, a necessidade biológica e social de reproduzir e modificar ininterruptamente a vida orgânica, o mundo inorgânico e as relações econômicas, políticas, culturais e demais atividades humanas; por Ideologia, orientações positivas ou negativas ao trabalho, a reprodução e outras práxis e conflitos sociais; por estranhamento, um fenômeno socioeconômico e ideológico que brota da objetificação, reificação e fetichismo levando à incompreensão da realidade.

p.289).

A interação do biopoder com contexto histórico baiano colonialista, pluriétnico, escravagista, agromercantil, de introdução do capitalismo periférico, somado às teorias evolucionistas, darwinistas e eugênicas materializa uma orientação necropolítica, que gerencia a morte e naturaliza a violência entre as classes populares e afro-indígenas como um procedimento aceitável na práxis social. A necropolítica orientou todas as dimensões da claudicante modernização da cidade, dentre elas a urbanização e ocupação das freguesias, a abolição da escravidão e a proclamação da república

Na Educação, a necropolítica produz uma necroeducação e, por efeito, uma necro história, a partir do momento em que:

Quadro 7- Elementos necroeducacionais na relação ensino-aprendizagem baiana

Métodos e conteúdos partem de uma perspectiva eurocêntrica e colonizadora, ratificando as formas e teorias de subalternização e desumanização da população preta e indígena;
Silenciamento de métodos da produção e difusão do conhecimento oriundos das comunidades tradicionais, assim como, a folclorização das culturas africanas e indígenas;
Normatização da escravidão e da selvageria como condição intrínseca e natural das populações preta e indígena;
Naturalização das formas de extermínio e violência cometida pelo estado às classes populares, como as guerras civis que são chamadas de revoltas ou rebeliões;
Precarização das infraestruturas escolares e das condições de formação, trabalho e remuneração dos professores, pedagogos, porteiros, merendeiras e demais profissionais que atuam na escola.

Fonte: Autoral

Os efeitos do projeto burguês de educação na Bahia são, até hoje, irreparáveis para os sujeitos das classes populares, pois ele não somente possibilitou a transição da ordem senhorial para o capitalismo, como estruturou o racismo e as técnicas de biopoder que orientaram a construção do necroestado que regula constantemente uma organização social que gerencia a morte a curto e longo prazo, como o desenvolvimento de formas de exploração

não apenas de trabalho, mas da vida, assim como a internalização da objetificação,

reificação e fetichismo como sentido de reprodução da existência e a perpetuação das desigualdades sociais e os seus mecanismos de produção da morte, a exemplo da fome, do desemprego, do narcotráfico, da violência policial, da precarização da saúde e da educação pública, a ausência de infraestrutura urbana nos bairros populares e etc., ou como retratou Fanon (1968):

“Aí se nasce não importa onde, não importa como. Morre-se não importa onde, não importa de quê. É um mundo sem intervalos, onde os homens estão uns sobre os outros, as casas umas sobre as outras. A cidade do colonizado é uma cidade faminta, faminta de pão, de carne, de sapatos, de carvão, de luz. (...) O olhar que o colonizado lança para a cidade do colono é um olhar de luxúria, um olhar de inveja. Sonhos de posse. (...) O colono sabe disto; surpreendendo-lhe o olhar, constata amargamente, mas sempre alerta: "Eles querem tomar o nosso lugar." É verdade, não há um colonizado que não sonhe pelo menos uma vez por dia em se instalar no lugar do colono.” (p.29)

2.3.1. EDUCAÇÃO E MODERNIDADE EM SALVADOR

O século XIX foi um período marcante para delinear o perfil de ensino-aprendizagem de história praticada hoje. Todos os elementos discutidos nos tópicos anteriores serão revistos e receberão atribuição de novos significados por uma intelectualidade engajada em criar uma identidade para Brasil e uma história oficial. As intensas mudanças da sociedade oitocentista promovidas pelos ideais Liberais, Evolucionistas, Darwinistas, Positivistas, Marxistas e outros foram conciliadas às contradições sociais de Salvador.

Algo que podemos colocar como marco inicial das mudanças enfrentadas por Salvador e pelo Brasil do século XIX foi a chegada da família real portuguesa em 1808, que aproximou mais os costumes locais à modernidade europeia. Essa modernidade vai se instalar de maneira estrutural no plano intelectual e institucional, pois com o corte portuguesa chegaram ao Brasil artistas, pensadores e cientistas europeus que influenciaram num ensaio à modernidade e na fundação de instituições como museus, bancos e bibliotecas (SOUZA, 2016). Vale ressaltar que no período de 1816 chega ao Brasil – sob a iniciativa da família real – a Missão Artística Francesa, que “trouxe um padrão estético universalista e imprimiu um gosto cosmopolita, que dominou toda a cultura urbana brasileira do século XIX”. (VELOSO, 2000).

O Brasil, a partir de meados do século XIX, fortemente influenciado pelo Iluminismo e suas derivações, vai ser palco das tensões entre o Moderno, a sociedade burguesa, o Tradicional e a sociedade senhorial. O lócus dessa contenda era a Cidade onde se encontrava a emergente Burguesia, a Cidade sediava o “novo”, a urbanidade-comercial,

contrária ao Campo que representava o “atraso”, as tradições senhoriais e sua miscigenação (SOUZA, 2016). Em Salvador, as técnicas e os saberes populares transmitidos pela oralidade nas interações sociais do cotidiano pelos mestres de ofícios, artesãos, anciões, vão perdendo espaço no sistema reprodutivo, as tradições, memórias e religiosidade ancestrais são estereotipadas, marginalizadas e criminalizadas por um projeto de modernidade burguesa, que conservava os laços de dependência e mandonismo existentes no Brasil colonial e sua sociedade conservadora com as demandas da sociedade de mercado, do cientificismo burguês (MATTA, 2005).

Em Salvador, a conciliação de signos e sentidos ideológicos de ordem sociais distintas, criou uma espécie de “Iluminismo Conservador” que foi possível devido à religiosidade eclética aqui criada que:

“permitia conciliar as conquistas da ciência com as tradições que se desejava conservar, mas, principalmente, permitia conservar os interesses da aristocracia senhorial e a velha estrutura social e as relações do Brasil colônia. Foi possível, então, frear as tentativas de superação estrutural popular, advindas dos centros urbanos e das emergentes classes burguesas e, ao mesmo tempo, criar um ambiente de modernidade e desenvolvimento urbano, necessário à nova realidade internacional.” (MATTA, 2005, p. 116)

Apesar de todas as articulações político-econômicas, a ordem senhorial brasileira vivia uma crise estrutural e, pouco a pouco, perdia espaço para o capitalismo, que se revelava uma ordem inconciliável com qualquer outra e tendia a extinguir ou transformar as estruturas sociais divergentes de sua lógica (MÉSZÁROS, 2008). Uma das transformações ocorridas no Brasil entre os séculos XIX e XX foi a manutenção dos senhores e suas relações de prestígios e poder como classe dominante junto à burguesia, sendo que para isso acontecer foram necessárias mudanças na conjuntura político-econômica do país, como a abertura de mercado em 1808 e a independência em 1822; o fim legal da escravidão em 1888, sendo este um sistema inconciliável com o contexto econômico e político mundial de consolidação da industrialização e das novas formas de colonialismo; e por fim, a instauração da república em 1889.

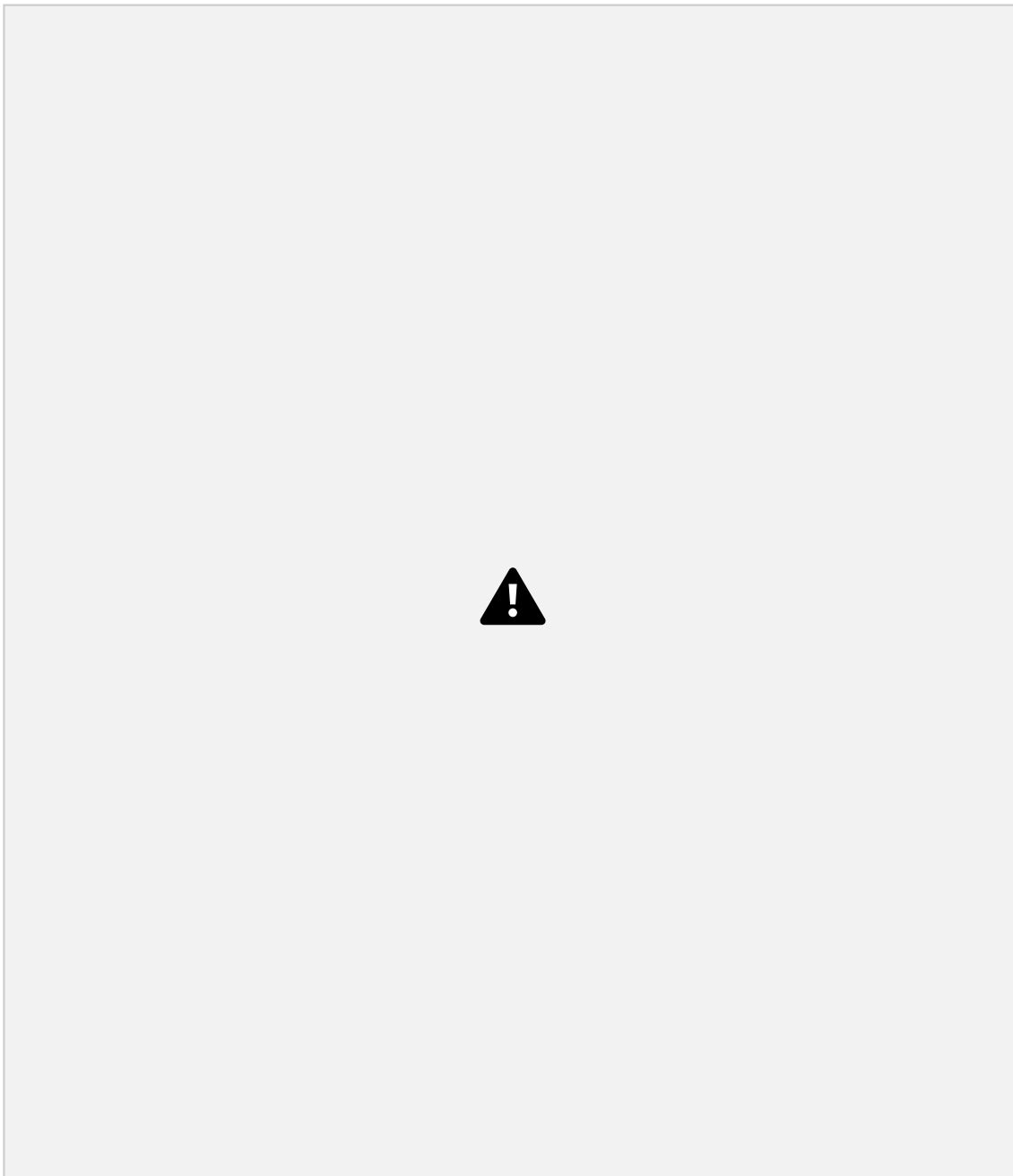
Essas mudanças modernas ocorridas no plano nacional e internacional influenciaram na urbanidade de Salvador, e as contradições da ordem senhorial e burguesa tencionavam-se no cotidiano do soteropolitano. Salvador no século XIX era uma cidade rica, mas extremamente desigual devido à concentração de riqueza na classe dominante, composta em sua maioria por muitos estrangeiros. A cidade desde o século XVI havia crescido graças ao porto de onde escoava para a Europa e outras terras a produção de açúcar, fumo, algodão e couro vindos do recôncavo e do sertão. Devido a esse comércio transatlântico e ao tráfico

de escravizados, Salvador até o século XVIII foi a capital do império português nas Américas até sua substituição pelo Rio de Janeiro em 1763 (REIS,1991).

Topograficamente, Salvador dividia-se em Cidade Alta e Cidade Baixa, que se conectavam por suas ladeiras, administrativamente divididas em freguesias (figura 5), cada qual associada à sua igreja matriz “uma organização que refletia a união entre o poder civil e eclesiástico” (REIS, 1991, p. 28). Na cidade baixa, estavam as freguesias de Nossa Senhora da Conceição da Praia, do Santíssimo Sacramento do Pilar e N. Sra. da Penha; na cidade alta, as freguesias da Sé ou São Salvador, Santo Antônio Além do Carmo, São Pedro Velho, Santana do Sacramento, Santíssimo Sacramento da Rua do Passo, Nossa Senhora de Brotas e Nossa Senhora da Vitória.

39

Figura 5- Mapeamento das freguesias urbanas e das áreas suburbanas da cidade do Salvador no início do século XIX



Nas freguesias da cidade baixa se concentrava o comércio de Salvador. Na Conceição da Praia encontrava-se a Alfandega Geral; No porto da cidade, ancoravam-se navios brasileiros, estadunidenses e de diferentes nações europeias, além de saveiros, canoas e jangadas vindas de outras freguesias, do Recôncavo e da Ilha de Itaparica; os trapiches e Armazéns, os quais recebiam os produtos da terra, destinados à exportação: açúcar, fumo,

40

algodão, aguardente, couros, madeiras, piaçava, e os que se importavam, como os vinhos, os azeites, os vinagres, a farinha do reino, o bacalhau e produtos industrializados vindos da Inglaterra. Entre os armazéns e luxuosos edifícios localizados na Praça do Comércio estavam profissionais Liberais, funcionários do governo e representantes das companhias de comércio marítimo; as ruas circunvizinhas eram ocupadas por profissionais de todos os tipos, como barbeiros, artesãos, alfaiates, escravizados que carregavam e descarregavam os navios e levavam as mercadorias para aonde fosse necessário. Na Praça de São José, havia o principal mercado da cidade, o mercado de Santa Barbara; e o Cais Dourado, onde eram vendidos os frutos da terra e os produtos de abastecimento trazidos através da baía (NASCIMENTO, 2007).

Na Freguesia do Pilar, havia o comércio com armazéns e trapiches, mas não tão intenso como a Conceição da Praia, pois lá estavam localizadas residências dos comerciantes e caixeiros portugueses que haviam imigrado para o Brasil após a independência e aqui se enriqueceram com a importação e exportação de produtos. No Pilar, havia uma alta concentração de escravizados e assim como em toda Salvador, ricos e pobres compartilhavam o mesmo perímetro urbano (REIS,1991). A Penha era ocupada na sua maioria por uma população preta e mestiça, lá estavam os estaleiros das grandes embarcações e fragatas; no Bomfim, havia as fábricas de vidros e tecidos, além da capela do Sr. Bonfim, destino de inúmeros romeiros; próximo estava o sítio do papagaio onde se encontravam os pescadores e os alambiques (NASCIMENTO, 2007).

A cidade alta, diferente da cidade baixa, era uma região mais calma, limpa e residencial, não deixando de ter pequenas lojas varejistas de chapéus, tecidos, tabaco e remédios. Na cidade alta residia a maior parte popular, sobretudo na freguesia da Sé, que era o centro político, administrativo, eclesiástico e científico da província, onde ficavam a Câmara Municipal, o Tribunal de Relação, a Casa da Moeda, o Palácio do Governo, o Palácio Arquiepiscopal, a Santa Casa da Misericórdia e seu Hospital, o Colégio Jesuíta, a Faculdade de Medicina, a Biblioteca Pública, além de conventos, irmandades e seminários. Em São Pedro Velho estava o Correio Geral, que depois foi transferido para a Cidade Baixa, próximo aos sobrados e edifícios habitados por famílias fidalgas. As freguesias de Santana,

Rua do Passo e no Santo Antônio Além do Carmo, eram ocupadas em sua maior parte pela classe média e pobre, por famílias pretas, escravos alforriados, pequenos artesãos, comerciantes ambulantes, lavadeiras e alfaiates. Em Santana, destacavam-se os conventos e igrejas, que

41

apesar de ser a menor freguesia da província era bastante populosa por ter muitos edifícios; Já o Santo Antônio Além do Carmo, uma das maiores freguesias, dividida em dois distritos, no primeiro distrito encontrava-se o Instituto Geográfico e Histórico da Bahia, e no segundo a classe média formada por pequenos comerciantes, párocos, alfaiate e empregados públicos e, na sua parte suburbana, por agricultores (NASCIMENTO, 2007).

A freguesia da Vitória, com suas casas de campo, ricas arquitetonicamente e ornamentadas com esculturas, era a periferia de luxo da cidade, ocupada por comerciantes estrangeiros. Entre a Vitória e o mar estavam os povoados da Barra e Rio Vermelho, cujos moradores eram pretos que viviam em palhoças e da pesca com jangadas (REIS,1991).

As demais regiões da cidade como a Freguesia de Brotas, que cercava toda a região de montes e montanhas e porção norte da cidade, era composta por uma população rural, como fazendeiros e pequenos agricultores, cuja produção de frutas e legumes servia para abastecer a cidade. Na região de Itapuã, a pesca de baleia entre junho e setembro, fornecia o óleo que era exportado e utilizado na construção civil e na iluminação das ruas, casas, engenhos e fazendas, as barbatanas eram utilizadas para produção de utensílios domésticos, como guarda-chuvas, escovas, espartilhos, etc. (REIS,1991).

A partir dos estudos de Reis (1991) e Martins (2017), podemos dizer que as freguesias de Brotas, Penha e o 2º distrito de Santo Antônio Além do Carmo (em destaque na figura 06) desempenharam papel crucial na preservação da identidade cultural afro-indígena em Salvador. Por causa da sua posição periférica na cidade, essas freguesias propiciaram que sua numerosa população preta formasse quilombos (a exemplo do Cabula, Urubus e Buraco do Tatu) e terreiros de candomblés, (Terreiro do Gantois, Casa Branca do Engenho Velho, Terreiro do Alaketu, Terreiro Tumbensi), que resgatavam elementos afros e, em alguns casos, eram influenciados por elementos da cultura de povos autóctones de Salvador.

42

Figura 6- Freguesia de Santo Antônio Além do Carmo



Fonte: Martins (2017)

43

Penha e o 2º distrito de Santo Antônio Além do Carmo foram estrategicamente importantes para a cultura afro-indígena por serem rotas de conexão de Salvador com o Recôncavo e o Sertão. Pela península de Itapagipe, durante o governo do Conde da Ponte (1805-1809), inúmeros escravizados fugiam para a atual região do subúrbio ferroviário e de lá seguiam para o Recôncavo (Reis, 1991). Pelo 2º distrito de Santo Antônio Além do Carmo estava a estrada das boiadas, principal acesso terrestre do interior para Salvador. Por ela passavam as tropas de gados vindos dos currais sertanejos e com elas os vaqueiros brancos, mestiços, livres, libertos e os escravizados, que no Alto Sertão baiano viviam sob um regime escravista, pouco comum no Recôncavo e em Salvador, que era a meação onde o escravizado tinha o seu casebre e uma pequena produção agrícola destinada ao abastecimento local. Devido ao vasto tamanho dos currais e da debilidade de controle social do Estado nessas regiões, pode-se deduzir que o escravizado do Alto Sertão gozava de maior autonomia quando comparado aos que viviam no Recôncavo e em Salvador, com condições mais favoráveis para a formação de quilombos (DANTAS,2000).

Nesse contexto, Salvador torna-se uma cidade *interregnum* entre o moderno e o tradicional. A modernidade estava presente na emergente burguesia que ocupava as

freguesias da Conceição da Praia, Pilar e Vitoria, na política de Estado iniciada por Conde dos Arcos (1810-1818) e nos gostos e costumes que chegavam ao porto vindos da Europa. Por outro lado, Salvador era tradicional e ancestral nas fazendas de Brotas e no 2º distrito de Santo Antônio Além do Carmo, entre os pescadores da Penha, nos Quilombos urbanos e nas tradições conservadas no Sertão que chegavam pela estrada das boiadas, pelas jangadas e saveiros vindos de Itaparica e do Recôncavo.

A conciliação de forças senhorias e capitalistas produziu uma cidade economicamente desigual, já que se estima que no século XIX 90% da população de Salvador e do Recôncavo viviam no limiar da pobreza e os 10% mais ricos controlavam 67% da riqueza. A classe pobre era majoritariamente preta e mestiça, enquanto os brancos eram ricos. As ruas e as portas dos conventos eram ocupadas por mendigos em busca de caridade pública. Inúmeras crianças pretas, seminuas, de barriga inchada vivam nas ruas, tanto adultos quanto as crianças eram perseguidos pela polícia sob suspeita de vadiagem e levados para a cadeia e para o orfanato de São Joaquim (REIS, 1991). Havia também o preconceito contra o trabalho manual, que era associado à coisa de escravizado e preto, “Wetherell registrou o curioso costume de os homens brancos criarem longas unhas para demonstrar que não trabalhavam com as mãos” (REIS, 1991, p.38).

44

Esses elementos ficavam mais graves e nítidos à medida que Salvador se urbanizava e crescia enquanto mercado consumidor. A partir da década de 50 do século XIX, ocorre uma aceleração na integração da capital com o interior do estado e os serviços urbanos são melhorados. Nos anos 50, 60 e 70, empresas inglesas iniciam a construção das ferrovias na Bahia, do porto de Salvador e inauguram o telégrafo da cidade. Nas décadas de 70 e 80, são criadas linhas de máquinas a vapor ligando o Centro de Salvador aos bairros mais distantes; em 1873 é inaugurado o elevador Lacerda e em 1882 é ampliada a navegação a vapor nas regiões marítimas e fluviais da capital e do interior (TAVARES,2008).

As mudanças políticas, econômicas e administrativas que se iniciam com a vinda da corte portuguesa e em seguida com a independência, pouco alteraram a práxis social da população pobre soteropolitana, sendo que a pobreza continua a ter uma cor e uma classe definidas, ela era preta e formada por trabalhadores braçais. Essas contradições faziam a cidade convulsionar em rebeliões e revoltas, como o Levante dos Malês; Sabinada; Cemiterada; Carne sem osso, Farinha sem caroço e outras.

Uma diferença entre o senhorial e o capitalismo (mesmo que periférico como foi o caso de Salvador)⁷, é que o capitalismo, sendo o sociometabolismo mais elaborado do capital, é um modo de reprodução orientado para a expansão e movido pela acumulação, conseguindo manter sob seu controle um número maior de sujeitos (MÉSZÁROS,2011), quando

comparado ao senhorial ou às sociedades sem classes. Para isso acontecer em Salvador, o capitalismo se justificou ideologicamente, naturalizou a divisão social do trabalho, deslocou e/ou negociou com os senhores o controle sobre as fontes de riquezas, o poder político e jurídico, assim como criou fundamentos geradores de fetichismo (MARX,1996). Essas mudanças na conjuntura econômica e política que orientava as transformações do sistema produtivo ocidental consolidou a industrialização, as novas formas de colonialismo e a transição da mão de obra escrava para a assalariada.

Para a ordem senhorial, o escravo é uma mercadoria, mas é também um produto em que a relação de dominação se dá no ato da escravidão. Na mão de obra assalariada, o trabalhador é desprovido dos meios de produção e se transforma num vendedor de si mesmo e sua força produtiva converte-se numa mercadoria, cujo valor é atribuído pelo capital, transformando o trabalho em um produto e ainda gerando o trabalho excedente (MARX,1996).

⁷Em Salvador, o capitalismo surgiu de modo exógeno, ou seja, ingressou na cidade de fora para dentro, ao contrário do capitalismo central formado de contradições internas, como na Europa.

45

Nesse contexto, a escravidão apresentava-se inconciliável com a modernidade burguesa. Mas, a transição da mão de obra escrava para livre não seria tão fácil. O Estado brasileiro era centrado numa lógica escravista e as justificativas ideológicas, econômicas e religiosas condicionavam um desmantelamento gradual do sistema escravista, ou seja, era necessário desarmar a engrenagem, peça por peça, e reordenar o sistema produtivo agromercantil do país. Por esse motivo, o Estado levou quase 40 anos para pôr um fim legal na escravidão, iniciando com a Lei Eusébio de Queirós (1850), dando sequência com as Leis Ventre Livre (1871) e Sexagenários (1885), culminando na Lei Áurea (1888). No entanto, o modelo de abolição adotado gerou consequências negativas para população preta, no que tange aos direitos civis, e contribuiu na configuração da classe dominada e explorada pelo capitalismo no país.

2.3.2. Educação no pós-abolição

Uma das principais consequências negativas foi o descaso com a educação da população preta. Ao longo de toda escravidão, africanos e crioulos não tiveram nenhuma oportunidade de escolarização, sendo esse ato justificado pelo poder político e eclesiástico, com o discurso de que os pretos eram destituídos de inteligência e de alma, cabendo a eles apenas os sermões cristãos e o trabalho braçal. A ausência de escolarização significava o controle sobre possíveis revoltas, diante da tomada de consciência para si. (SILVA; SILVA, 2005).

A Lei do Ventre Livre e a Lei Áurea geraram um problema para a classe dominante da

época. O que fazer com uma criança ou um jovem de 21 anos⁸? Quais as obrigações do Estado com a população livre e liberta que se acumulava nas ruas?

A educação vai ser a alternativa para esses impasses: 1º) servindo de controle social, uma vez que as crianças que estavam nas ruas passaram a ir para associações de recolhimento e educação, como a Casa Pia de Órfãos de São Joaquim, onde eram alfabetizadas e cristianizadas para combater os “vícios e às más inclinações” (SILVA; SILVA, 2005, p. 196) trazidas das senzalas; 2º) a criação do Liceu de Artes e Ofícios da Bahia preparava os trabalhadores para as necessidades da mão de obra urbana, mantendo assim o sistema produtivo do país (MATTA, 2005). Essa estratégia, aliada à negligência dada à educação da população preta na escravidão e durante o processo da Abolição foi fundamental para mantê

⁸ No § 1 do Art. 1 da Lei do Ventre Livre, os ditos filhos menores ficarão em poder e sob a autoridade dos senhores de suas mães, os quais terão obrigação de criá-los e tratá-los até a idade de oito anos completos. Chegando o filho da escrava a esta idade, o senhor da mãe terá a opção, ou de receber do Estado a indenização de 600\$000, ou de utilizar-se dos serviços do menor até a idade de 21 anos completos.

46

los circunscritos a condições mais severas de exploração da força de trabalho, permitindo assim sua permanência na condição de pobreza.

Para o capitalismo periférico, que passava a ordenar a práxis social soteropolitana a partir do final do século XIX, a classe trabalhadora deveria ter uma formação intelectual limitada, não possuir exigências de direitos, realizar tarefas simples e padronizar costumes e consumo. Enquanto isso, a acanhada intelectualidade, com sujeitos oriundos das classes ricas e média, concluía seus estudos na Europa, inspirando-se nos ideais positivistas para estabelecer um programa de modernização do país que incluía a abolição dos privilégios aristocráticos, laicidade do estado, secularização dos cemitérios, casamento civil, registro civil, instrução da mulher, para desempenhar seu papel de esposa e mãe, abolição da escravidão e crença na educação como solução para os problemas do país (RIBEIRO, 1992).

Essa aparente contradição nas propostas educacionais se complementam e marcam os contrastes das práticas de ensino-aprendizagem aplicadas entre as classes sociais, assegurando qual classe mantém-se hegemônica no trabalho intelectual e no controle dos meios de produção, que no final do século XIX deixava de ser rural-agrícola para urbana comercial, e quais sujeitos realizariam o trabalho material e venderiam sua força de produção (MARX, 2004). Para isso acontecer, a instrução pública, municipalizada no século XIX, permitiu que cada região aplicasse a educação na forma que entendia como necessária. A Bahia e o Nordeste desenvolveram projetos educacionais em consonância com a modernidade, mas com a manutenção de elementos da sociedade senhorial e a

relação de dependência político-econômicas das classes pobres e média aos senhores. O ensino básico na Bahia vai ser filosoficamente orientado pelo pragmatismo positivista, garantindo que a escola não fosse um espaço de liberdade intelectual, mas apenas de formação profissional e amoldamento moral dos sujeitos orientados por uma teologia cristã. (MATTA, 2005).

Para sintetizar os elementos contextualizados neste tópico, apresenta-se a seguir o quadro sobre a influência da educação burguesa nos bairros populares de Salvador. Quadro 8– Influência da educação burguesa nos bairros populares de Salvador

Sociometabolismo	Capitalista.
Ordem Social	Burguesa.
Linguagem Dominante na Aprendizagem	Escrita, Análogica.

47

Tecnologia de Comunicação	Jornais, Correio postal, Telegrafo.
Características de Interação	Presença física ou simbólica dos docentes.
Modo de produção	Agroexportadora, Industrial.
Modalidade de Educação	Burgo-racista, Burgo-racista, Ensino presencial, Ensino apoiado por correspondência e jornal.

Fonte: Autoral

2.4. EDUCAÇÃO POPULAR NA SALVADOR REPUBLICANA

No final do século XIX, a monarquia representava a ordem senhorial e sua deficiência em promover mudanças estruturais exigidas pela consolidada agroburguesia cafeeira e pelos emergentes empresariados das indústrias paulistas, resultando, assim, na derrocada do Império e na implementação do primeiro projeto nacional de poder burguês/militar brasileiro, a República (MATTA, 2005).

A economia baiana permanecia agromercantil, destinada à exportação e, mesmo após a Lei Áurea, conservou relações de trabalho análogas à escravidão, pois o Império ou a primeira República se eximiram de estabelecer leis e medidas práticas para determinar o

trabalho assalariado. Diante da negligência do Estado, formas análogas de trabalho escravo foram amplamente utilizadas no campo, a exemplo da meação, do foro e dos dias de trabalho gratuito (TAVARES, 2008).

Salvador que até a primeira metade do século XIX era a capital do império português no Brasil, perdera seu protagonismo com o decaimento das exportações de açúcar, fumo e algodão, levando a agroindústria do Recôncavo ao colapso. Na transição do século XIX para o XX, o Sul da Bahia supera a cidade do Salvador em desenvolvimento econômico, por conta da exportação de cacau para as indústrias farmacêuticas e alimentícias dos EUA e Europa, atraindo para Ilhéus agências bancárias, casas de comércio, jornais e “pensões de mulheres” (RISÉRIO,2004), transformando a região que era território dos tupis e tamoios, ocupado por jesuítas até século XIX, no maior centro agroexportador da Bahia no início da república, mas ainda assim, inferior à agroindústria cafeeira em produção e em tecnologias agrícolas.

48

A estagnação baiana estava profundamente ligada à crise açucareira, pois a capital e o Sertão dependiam da prosperidade do Recôncavo. Com a queda da exportação, Salvador foi a capital com o menor crescimento demográfico durante a primeira metade do século XX⁹, pois nesse momento os imigrantes europeus e asiáticos destinam-se aos cafezais no centro sul do país e a cidade de São Paulo¹⁰, a partir de 1930 baianos e outros nordestinos migram para o Sudeste em busca de emprego e fugindo da seca. Esses fatores somados às disputas pelo poder local entre os coronéis e políticos profissionais, como a guerra política em 1920 entre Horácio de Matos e o Governador J.J. Seabra, o surgimento de movimento sociais como Canudos, e de banditismo, como o cangaço, deixou o sertão entregue à própria sorte (RISÉRIO,2004).

O deslocamento do polo econômico do Nordeste para o Sudeste durante a República Velha e o Estado Novo deixou a Bahia fora do processo de industrialização. O acúmulo de capital gerado pela exportação de café, aliado às novas técnicas de produção trazidas pelos imigrantes, fez com que a agroburguesia investisse na criação de indústria de bens de consumo, como a alimentícia, a têxtil, a moveleira e outras. Outro fator que contribuiu para a industrialização no país foi a I Guerra Mundial e a crise de 1929, que impossibilitaram as exportações da Europa e dos EUA. Em 1937, a ditadura Vargas fez uma aliança dos militares com a burguesia industrial para sistematizar a industrialização, com a criação das indústrias de base e das federações das indústrias de São Paulo e Minas Gerais.

A oposição da oligarquia baiana ao golpe de 30 e a ascensão de Vargas fez com que as políticas de industrialização passassem ao largo da Bahia. Já a burguesia parecia perdida, sem saber o que fazer, com a estagnação das indústrias têxtil e fumageira, com um grupo

político desprestigiado pelo governo federal e com um estado carente de transporte público e energia, ou nas palavras de Risério (2004):

“a Bahia era potencialmente riquíssima, sofrendo com a sua subcapitalização e com a sua espoliação pelo Governo Federal, cuja política fiscal exerceu, no dizer de um estudioso um “efeito retracionista” sobre a economia baiana, na década de 1930.” (RISÉRIO, 2004, p. 462)

⁹Segundo Tavares (2008), no primeiro censo da República realizado em 1890, a Bahia tinha aproximadamente 1.919.812 habitantes, um aumento de 74%, quando comparado ao censo de 1872. Entre 1920 e 1936, a população baiana cresce apenas 19%, saindo de 3.334.465 em 1920 para 3.902.861 em 1936.

¹⁰ Entre 1916 e 1930, os governos baianos chegaram a criar estímulos para a imigração, como a construção da colônia japonesa de Itaraca, no município de Una. No entanto, essa e outras tentativas para atrair imigrantes estrangeiros fracassaram.

49

A persistência das oligarquias do recôncavo e os coronéis do Sertão no controle político baiano causaram uma modernização precária e impediram avanços educacionais, a exemplo das propostas por Manuel Vitorino durante o seu governo (1889-90), como: a criação do fundo escolar destinado ao financiamento permanente da educação; a obrigatoriedade do ensino público leigo; a regulamentação da higiene escolar, educação física, dimensão das salas de aulas, horário escolar e alimentação dos estudantes; a criação de regimentos para as escolas primárias, mistas, superiores e noturnas; e a regulamentação do Conselho Superior de Educação (TAVARES, 2008).

Apesar dos impedimentos políticos em modernizar a educação, a Bahia era influenciada pela perspectiva educacional burguesa, que tentava se organizar cientificamente numa oscilação entre o humanismo clássico e a realista ou científica. Influenciado pelo positivismo e pela eugenia, o sistema educacional é pensado como construção política de um Estado

nação para garantir um padrão civilizatório, justificar ideologicamente a república e criar uma identidade sociocultural homogênea, no caso do Brasil branca/burguesa/urbana, e uma série de reformas são realizadas nas primeiras décadas do século XX, orientado a prática docente na transmissão de signos e sentidos da sociedade burguesa, retirando dos currículos disciplinas como biologia, sociologia e moral¹¹, ensinando conteúdos estáveis, alinhados ideologicamente com o projeto de poder e preparando uma nova geração de “bons” cidadãos e não candidatos ao ensino superior.

Por efeito, as reformas agravaram os problemas educacionais, tornando a educação enciclopedista, centrada no docente, com limitações na capacidade criativa e uma dependência da produção científica europeia, que chegava ao Brasil com atraso e obsoleta,

como aponta Ribeiro (1991):

“Continuava também um ensino tipo literário, desde que as tentativas em contrário, fruto das reformas sob influência do positivismo, por exemplo, acabaram por torná-lo enciclopédico. Aprendiam-se os conhecimentos científicos como eram assimilados os de natureza literária. Não se fazia ciência, não se aplicava o método científico. Tomava-se conhecimento dos resultados da atividade científica” (Ribeiro, 1991, p.81).

¹¹ Código Epitácio Pessoa de 1901, que insere a Lógica e retira a Biologia, a Sociologia e a Moral do currículo escolar.

Com o desenvolvimento de sociedade Burguesa no Brasil, e em Salvador uma sociedade urbana-comercial, o analfabetismo, que atingia 75% da população nacional entre 1900-1920 e na Bahia 77,2% em 1906, se constituía um problema. Diferente da sociedade senhorial, na qual a alfabetização interessava apenas a classe dominante, para atuar como articuladores entre colônia e metrópole ao escravizado era negada à escolarização, a fim de evitar qualquer revolta ou uma tomada de consciência para si, a sociedade burguesa muda sua estratégia na utilização da educação enquanto controle social. Como aponta Matta (2005), o projeto de educação burguês tinha basicamente três funções:

Quadro 9– Funções do projeto educacional burguês

Ser um forte elemento massificador e uniformizador, garantindo a ampliação;
Facilitar o controle social de comportamentos, desejos e atitudes;
Aprimorar as habilidades profissionais dos trabalhadores, ampliando sua eficiência e produtividade.

Fonte: Baseado em Matta (2005)

Apesar do discurso de progresso moral e político mediado pela educação burguesa, o que ocorre de fato é uma distorção do humanismo clássico ao considerar o sujeito como um objeto na sua cadeia produtiva, um desrespeito e empobrecimento da cultura e da história em detrimento dos padrões de reificação e fetichismo.

No entanto, a práxis social soteropolitana é marcada por reflexos e refrações das forças de produção de existência que desde a colonização até a contemporaneidade se contradizem e disputam poder. Mesmo com as tentativas de controle social, a classe dominante não foi capaz de impedir que as classes populares construíssem uma consciência para si (MARX, 2007), uma vez, como afirma Bakhtin (2014): “a consciência individual é um fato

socioideológico” (p.35).

Esse processo é visto na crise político-econômica enfrentada por Salvador durante a sua “tropeçante” modernização. Pode-se dizer que a capital baiana ingressa no século XX em 1912, quando as tensões entre as forças oligárquicas chegam ao clímax com o bombardeio à cidade ordenado pelo presidente Marechal Hermes da Fonseca. Após o bombardeio, Salvador passa por uma urbanização predatória/demolidora, inspirada na haussmannização parisiense, que tenta apagar as tradições das sociedades ancestrais e senhoriais para implantar os signos da sociedade burguesa (RISÉRIO,2004).

51

A partir de governo de J.J. Seabra, padrões estéticos e de consumo da sociedade urbana comercial são refletidos na práxis social soteropolitana, sendo a maior expressão desses novos padrões a avenida Sete de Setembro, com seus bondes, automóveis, teatros, lojas de moda e centro de consumo da classe dominante.

O urbanismo higienista de Salvador agravava as desigualdades sociais e a discriminação racial. Se de um lado a cidade ganhava teatros, cinemas, hospitais, energia elétrica e prédios do poder público, as antigas freguesias rurais, agora bairros populares, eram relegados ao segundo plano e sofriam com a inflação causada pela modernização da cidade e pela crise econômica gerada pela I e II Guerras Mundiais. Nesse período, diversas greves eclodem como a dos professores em 1918, a greve geral dos trabalhadores de transporte público e operários em 1919 e a dos Ferroviários em 1927(TAVARES, 2008). Nas décadas seguintes de 1930-70, Salvador vive uma crise urbanística, decorrente da adoção da haussmannização e pela migração de famílias vindas do interior devido à falta de trabalho e a grilagem de terras nas mãos de grandes latifundiários. Esses imigrantes que passaram a trabalhar, na sua maioria, na construção civil, se estabelecem em terras invadidas como o Corta Braço, Vila Ruy Barbosa, Beirú, Cabula, São Gonçalo do Retiro, Pernambués, Pau da Lima, Saramandaia, Palestina e tantos outros bairros que na contemporaneidade compõem o Miolo de Salvador (FERNANDES, 2004).

Em comum, esses bairros, tanto do miolo como do subúrbio, foram constituídos por uma população pobre e majoritariamente preta, com elevadas taxas de subempregos e com serviços urbanos, físicos e sociais precários. (FERNANDES, 2004). No entanto, a resistência dessas comunidades frente à modernidade burguesa, as preservaram enquanto espaços simbólico-semiótico das tradições senhoriais e ancestrais, refratando signos, estéticas e linguagens que definiram culturalmente a cidade como ela é hoje. As ancestralidades afro indígenas, principalmente Banto-tupinambá, que dão sentido e significado às práxis sociais dos sujeitos são encontradas nas rezadeiras e benzedadeiras, na medicina tradicional com o

uso de folhas e ervas, nas casas que conservam suas roças, onde os seus produtos são vendidos em feiras locais, assim como os pescados, as festividades de santos e orixás que mobilizam a comunidade, a maneira como os anciões ocupam as portas de suas casas, as vielas e transmitem tradições e memórias pela oralidade, além da forma particular de interações sociais entre vizinhos, que muito se assemelha a uma relação familiar.

O fracasso do projeto burguês em ser ideologicamente absoluto e de produzir uma identidade sociocultural homogênea cede a uma busca de autenticidade intelectual, como

52

movimento antropofágico, a semana de arte moderna, que influenciou anos mais tarde a tropicália e o cinema novo, na década de 60; as novas abordagens metodológicas historiográficas que são ampliadas e aplicadas, como o materialismo histórico, a nova história, a psicanálise, o estruturalismo e etc.; e o uso da tecnologia da comunicação, que nas três primeiras décadas do século XX começa a ser experimentada na educação, a exemplo da Rádio-Escola Municipal do Rio de Janeiro em 1934, os cursos profissionalizantes e de idiomas via jornal, correspondência ou rádio.

É nesse contexto que Anísio Teixeira assume o cargo de Inspetor Geral de Ensino (Secretário da Educação), nos governos de Góes Calmon (1924-1928) e de Otávio Mangabeira (1947-1951).

Ao se tornar Inspetor Geral, Anísio critica a qualidade e a quantidade das escolas baianas, apontando a desorganização do currículo e dos conteúdos, métodos de ensinamentos artificiais e livrescos, a descontextualização da práxis pedagógica impossibilitando o aluno de compreender-se como sujeito ou nas palavras de Anísio “não estaria fazendo educação para a vida” (MENEZES, 2001, p.15). Em contrapartida, durante o governo de Góes Calmon, Anísio propõe o ensino primário de quatro anos (zonas urbanas) e três anos (zonas rurais); ensino primário superior com três anos de duração; ensino complementar; preparatório à escola normal, ginásio e ensino secundário; preparatório para o ensino superior; e escola maternais nas fábricas para os filhos de operários(as). Em seu projeto educacional, a escola era o centro da produção intelectual e política da comunidade, cuja função pedagógica era engajar socialmente o aluno, essa ideia se concretizou no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR). Construído no governo de Otávio Mangabeira, a escola localizada no bairro da Liberdade, funcionava em dois turnos, atendia a 4.000 alunos, possuía biblioteca, teatro, anfiteatro, era ornada com painéis de Carybé, desenvolvia atividades de socialização, arte educação, esporte, lazer e curso profissionalizante. Além do CECR, foram construídas escolas rurais em quase todos os municípios baianos existentes na época. No ensino superior, põe em funcionamento a Fundação Baiana de Ciências, com os departamentos de Ciências Físicas, Biológicas e Sociais (MENEZES, 2001).

A gestão de Anísio Teixeira é marcada por um hiato causado pela revolução de 30 e a criação do Estado Novo. Durante esse período, houve choques entre ideias progressistas e tradicionais, polarização entre democracia liberal, socialismo e fascismo, ataques da Igreja Católica, do Estado Novo e de membros da classe dominante ao projeto de Anísio, alegando que sua reforma educacional era comunista, estatizante, atea e feria os valores tradicionais

53

da nação e das famílias brasileiras (MENEZES, 2001). No lugar do projeto de educação para democracia pensado por Anísio o autoritarismo do Estado Novo substituiu os educadores liberais ligados à Escola Nova por profissionais favoráveis ao governo e sua proposta educacional técnica, não permitindo discussões relevantes ao ensino, atribuiu à família o dever de educar a “prole” e utiliza a educação como veículo de difusão ideológica através de conteúdo cívico e moral: Deus, Pátria, Família e ensino religioso (PAIVA, 2015).

A alternância ideológica observada nesse momento na história da educação é influenciada pela crise política e econômica internacional, e, sobretudo, pela maneira que a sociedade urbana-comercial soteropolitana se organizou ao incorporar padrões de reificação e fetichismo, que agora se via limitada pela crise financeira do entreguerras, somada ao desgaste político entre oligarquia e burguesia que resultaram num desprestígio das instituições públicas, dentre elas a escola, sendo que a pluralidade étnica-histórica-cultural passou a ser vista como uma ameaça às tradições, a ordem, ao progresso (CARVALHO;CUSTÓDIO, 2017) e paradoxalmente à democracia. Essa conjuntura de emergência, de caos político-econômico, de que um golpe se coloca como única alternativa viável, a exemplo do Estado Novo e seus interventores na Bahia, são reações características da sociedade capitalista, que descontrola politicamente uma orientação progressista, não somente por terem gerado elementos de acumulação entre as classes populares, mas para não correr o risco de formar sujeitos antagonistas que ameacem sua hegemonia, (NEGRI,2017), a exemplo do II Congresso Afro-brasileiro de 1937, que discutia as memórias, tradições, história e políticas afirmativas para a população preta (TAVARES,2008); e a aproximação do marxismo aos temas como sincretismo religioso, racismo, relações de classe, raça e cor nas obras e na militância de Edison Carneiro, de Carlos Marighella e de Fernando Sant’Anna (RISÉRIO,2004).

2.4.1. A expansão da educação burguesa na segunda metade do século XX Com fim do Estado Novo, o Brasil vai viver entre 1945-1964 um curto período de democracia, de estado de direito, firmando-se como sociedade capitalista e com elementos neoliberais econômicos começando a ser introduzidos. O país é orientado pelo desenvolvimentismo focado na construção de estradas, na produção de energia e transporte, na construção de

Brasília e na instalação de indústrias de base financiadas pelo capital nacional e estrangeiro.

Por consequência, entre 1956-61, mesmo com o aumento da empregabilidade, o lucro aumentava e se concentrava em grupos minoritários da burguesia

54

nacional e entre banqueiros estrangeiros, resultando num monopólio precoce da economia pelo capital internacional; numa desnacionalização da burguesia industrial; num agravamento da pobreza, sobretudo no nordeste; e, manutenção de um modelo agrário incompatível com a expansão da industrialização para atender aos interesses da oligarquia rural (RIBEIRO, 1991).

O aguçamento dos conflitos entre ordens capitalistas e pós-capitalistas¹² (MÉSZÁROS, 2011), diante da necessidade do capital em ser globalmente hegemônico e de estabelecer formas de orientação/controlar/exploração sobre o Estado, o trabalho e a vida (NEGRI, 2015) atinge o Brasil, interrompendo o período de *welfare* nas décadas de 50-60, período em que houve tentativa de aprovação e implementação de reformas, como a agrária, a política, a universitária e a constitucional (RIBEIRO, 1991), e que houve uma eclosão dos movimentos sociais ligados às questões agrária, educacional, sindical e racial, na sua maioria influenciados pelos estudos de Marx, Weber, Escola de Frankfurt, Foucault, Guattari e Goffman (GOHN, 2000).

Educacionalmente, o Brasil vivia ainda entre o tensionamento de ideais tradicionais e progressistas, isso era percebido no intenso debate entre escolas públicas, privadas e confessionais. A igreja católica acusava a escola pública de não fornecer elementos físicos, intelectuais, morais e religiosos para formar “bons cidadãos”, que sua pedagogia orientada por ideias socialistas e comunistas violentava a consciência do cidadão e aos princípios de Deus, da pátria e da família. Os defensores das escolas particulares argumentavam que o Estado deveria financiar as escolas particulares para que estas se tornassem gratuitas e os pais tivessem direito de escolher qual educação deveria ser dada aos seus filhos (RIBEIRO, 1991).

Se a escola confessional e particular era destinada a grupos sociais privilegiados e com propostas pedagógicas as quais reforçavam a conservação desses privilégios, a escola pública inspirada pelo humanismo moderno deveria ser laica, não somente na Lei, mas na práxis pedagógica, assegurando a tolerância e o respeito às tradições religiosas. O ensino público era o signo da democracia, projetos como a Escola Nova de Anísio Teixeira e a metodologia de alfabetização de Paulo Freire eram multiplicados pelo país, assim como as reformas

¹² Entendem-se por Estados pós-capitalistas países, a exemplo de Cuba, China, URSS e demais

países do Leste europeu, que possuem uma orientação política socialista, mas conservam elementos sociometabólicos do capital como sistema à alienante divisão social que subordina o trabalho ao capital e à relação de expropriação dos expropriadores.

55

universitárias. Os Centros de Cultura Popular, os Movimentos de Cultura Popular e a União Nacional dos Estudantes estavam presentes nas comunidades, escolas, sindicatos e universidades, produzindo linguagens teatrais, cinematográficas, musicais, artes plásticas, etc., acessibilizando cursos de alfabetização, filosofia, política, economia, direitos civis e outros temas pertinentes ao contexto local, nacional e internacional. No entanto, todas as ações foram paulatinamente extintas pela Ditadura Militar (RIBEIRO,1991).

O golpe militar de 64 fez parte da disputa de poder entre ordens capitalistas e pós capitalistas, assim como a contínua tensão entre forças progressistas tradicionais. Sob a justificativa de acabar com a corrupção e a inflação, eliminar ameaças comunistas e remover os obstáculos para a expansão do capitalismo internacional, a ditadura militar perseguiu, exilou, torturou e exterminou pessoas, projetos e intuições que propusessem ideias e práxis destoantes à ideologia do Estado e da ordem capitalista. Isso é percebido no acordo do MEC com a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional), cujo objetivo era orientar a reforma do ensino básico e universitário no Brasil, reduzir a carga horário das disciplinas de ciências humanas, dentre elas História, substituir as disciplinas de Latim, Filosofia e Educação Política por Educação Moral e Cívica, implementar a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa e privatizar as escolas públicas. Por efeito, práxis como a metodologia freiriana de alfabetização é substituída pelo MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), sendo que há entre os dois uma diferença crucial, o método freiriano entendia que a “alfabetização era um instrumento indispensável, mesmo que não suficiente à participação ativa na política do país” (Ribeiro, p. 168, 1991) já o MOBRAL objetivava apenas a participação do sujeito na vida econômica.

Na Bahia, apesar da expansão quantitativa das instituições de ensino básico (público/privado) e superior (público), a educação é atingida por essas mudanças conjunturais, sobretudo após o AI-5 que interrompe os Planos de Educação I e II na reorganização do ensino estadual.

Para a minoria da sociedade baiana, o Golpe de 64 e seus efeitos significava o ingresso na “dança do capitalismo moderno” (RISÉRIO, 2004, p.513), e diferente do início do século em que as disputas de poder entre ordens senhorial e burguesa impactaram negativamente na modernidade e na industrialização, agora, a oligarquia e a burguesia conciliam-se e definiam um projeto de poder para se fortalecerem diante dos interesses político-econômicos da burguesia internacional (uma tentativa de escapar da sua condição de lumpemburguesia dentro do capitalismo internacional), tendo seus representantes

direito e medicina, ocupando os cargos políticos e administrativos nos governos estadual e federal.

Entre as classes populares soteropolitanas a presença da indústria no subúrbio, no miolo, na região metropolitana e no interior do estado¹³, consequência do milagre econômico e das políticas desenvolvimentistas, representou para essa geração a oportunidade de ser um operário, um trabalhador assalariado, algo desejável entre as inúmeras famílias que descendiam de escravizados e de imigrantes fugidos da seca e da grilagem de terra pelas oligarquias do recôncavo e dos coronéis do sertão, e que até hoje constitui grande parcela da população que vive em condições de pobreza nos bairros populares de Salvador.

Para essa geração, os cursos técnicos e profissionalizantes eram o grau máximo de escolarização que o projeto burguês de educação, agora com elementos neoliberais, viabilizava às classes populares, com raríssimas exceções que chegavam ao ensino superior e ocupavam cargos e remuneração equivalentes nas empresas. Os cursos técnicos e profissionalizantes capacitam aos estudantes a executar apenas operações pertinentes ao cargo técnico, ou seja, sua formação era centrada na produção orientada pela demanda do mercado. Esse perfil se reproduzia no ensino básico, nas escolas públicas e privadas dos bairros populares (que começam a surgir nessas localidades entre os anos 60-70), por orientação do Estado e do capitalismo por quase 40 anos, sendo 21 anos de ditadura militar. A educação básica se afasta da comunidade e dos seus saberes, o ensino de história é descontextualizado, empobrecido e baseado na memorização de fatos, a história local com suas tradições e ancestralidades são silenciadas, temas inerentes ao cotidiano dos estudantes, como política, sexualidade, relações de gêneros, movimentos sociais, etnicidade, entre outros são ignorados na práxis pedagógica. Por essa abordagem tecnicista, influenciada pela teoria do capital humano, a escola será ambiente de perpetuação dos padrões da sociedade burguesa, dentre eles o consumo, a reificação e o controle sobre a força de trabalho e os meios de produção.

Se o capitalismo periférico soteropolitano e sua industrialização exigiam uma escolaridade limitada tanto em número como em qualidade, para que o trabalhador pudesse realizar algumas operações simples e participar do coletivo consumidor (MATTA, 2005), um

¹³ Dentre as indústrias destacam-se: a exploração de petróleo na Bacia do Recôncavo, a Refinaria de Mataripe, o Complexo Hidrelétrico de Paulo Afonso, o Centro Industrial de Aratu, o Porto de Aratu, a Usina Siderúrgica da Bahia, o Polo Industrial de Camaçari, a Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELBA), a Empresa Baiana de Águas e Saneamento (EMBASA), a Empresa de Telecomunicações da Bahia (TELEBAHIA),

outro comportamento se reproduzia entre os bairros populares de Salvador, que era um desprestígio da escolarização perante a necessidade de sobrevivência e de ter uma fonte de renda (formal ou informal) e um estranhamento à intelectualização e ao pensamento científico-acadêmico, apesar da capacidade de produção e difusão de saberes que a comunidade realiza no seu cotidiano. Esse comportamento é influenciado pelos fatores históricos apontados nos quadros 4, 5, 7 e 9 e somado aos seguintes elementos:

Quadro 10– Ações do capitalismo periférico na educação das classes populares soteropolitanas

Empobrecimento das estruturas de ensino, a exemplo da precarização do salário de professores e das estruturas físicas das escolas;
Abordagens pedagógicas alinhadas ao capital e difusora de signos capitalistas;
Inobservância da educação formal, da história local e da práxis social da comunidade;
Construção padrões de consumo, reificação no cotidiano social;
Manutenção do desemprego e de um lumpemproletariado entre os sujeitos egressos da educação básica e dos cursos técnico-profissionalizantes.

Fonte: Autoral

2.4.2. A produção e difusão do conhecimento na sociedade em rede soteropolitana

A educação soteropolitana na transição do século XX para XXI é tecida por todos os elementos históricos discutidos anteriormente, ou seja, uma hegemonia de projeto educacional burguês, racista com elementos coloniais, que a todo instante tensiona com propostas educacionais contra-hegemônicas as quais são orientadas por práxis pedagógicas que ouvem, respeitam e protagonizam a história e a ancestralidade dos povos locais. Esse projeto educacional burgo-racista que ainda se coloca como uma proposta de ensino nas escolas, utiliza a educação como tecnologia ideológica no controle social dos sujeitos e da comunidade, habilitando-os como articuladores dos interesses do capital e da classe dominante, assim como o ensino de história centrado num discurso que difunde os padrões eurocêntricos, cristãos, capitalistas e desconsidera os saberes remanescentes das comunidades afro-indígenas, ou os relegam ao plano de inferioridade. Observa-se que a educação soteropolitana, desde o período colonial, possui um recorte de classe e etnia em suas práxis pedagógicas e se coloca como um ensino conteudista,

empirista, acrítico e/ou desconectado da realidade social, normatizador de padrões racistas, de consumo e reificação para atender às demandas técnicas e profissionais do mercado. Por efeito, essa prática educacional resulta, principalmente entre os estudantes dos bairros populares de Salvador, num ensino de história empobrecido, geralista, superficial, erudito, enciclopédico, baseado na memorização de fatos, afastado da realidade local dos sujeitos, impedindo uma conscientização da construção histórica dos problemas sociais. A metodologia centrada no docente transforma o professor no tradutor do conhecimento enfatizando a memorização, a repetição, e a resolução de exercícios que não levam ao desenvolvimento da criatividade nem a compressão da contextualidade, mas a uma reprodução simples do conhecimento (MATTA, 2006).

Tal prática educacional negligencia abordagens educativas interativas, colaborativas, contextualizadas e autônomas, assim como pesquisas e aplicações de experimentos pedagógicos centrados nos processos sócias dos sujeitos, o que poderia ser uma alternativa de transcendência ao modelo educacional do capitalismo contemporâneo que se pauta na correção e conformação dos elementos destoantes das determinações estruturais do capital; na manutenção da lógica global das determinações reprodutivas e na produção do consenso sobre elas; e na exclusão de alternativas viáveis de produção cultural/educacional contra hegemônicas (MÉSZÁROS, 2008). Fatores esses que resultam numa “concepção bancária da educação” (FREIRE, 1987) na qual “Educador e educandos se arquivam na medida em que nesta destorcida visão da educação não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 1987, p.33).

Por outro lado, a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008¹⁴ valorou e ampliou propostas pedagógicas contra-hegemônicas contextualizadas à práxis social dos estudantes e das comunidades localizadas no Miolo de Salvador e no Subúrbio, que sempre possuiu uma

¹⁴ 10.639/2003: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira, o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

11.645/2008: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

produção do conhecimento histórico com profundos signos de ancestralidade, assim como

possibilitou práxis e pesquisas que propõem experimentações pedagógicas significativas de formas de transcendência positiva ao projeto burguês de educação, aproximando-se das ideias de Paulo Freire (1987) “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”(p.44); de Lev Vygotsky, por considerar que a construção do conhecimento tende a se dar numa relação dialética entre os educandos e seus contextos sociais, potencializada a partir de uma abordagem colaborativa e engajada na prática social; e no pensamento de Istvan Mészáros (2008) sobre “educação para além do capital” (quadro 11).

Quadro 11– Princípios da educação para além do capital aplicada em experimentações socioconstrutivistas

Contrainternalização (Contraconscientização)	Contrapor-se às formas de internalizações de signos do capital e suas formas hostis de controle, dominação, alienação e orientação da práxis social.
Concretamente Sustentável	Desenvolver soluções pedagógicas viáveis, abrangentes, autossustentáveis e dialógicas às demandas da comunidade.
Engajada política/educacional/culturalmente	Desenvolver práxis que promovam uma consciência crítica, socialmente emancipadora e ativa política/educacional/culturalmente.
Produção livremente associada	Produzir colaborativamente soluções, experimentações e estratégias apropriadas, adequadas e objetivas, a fim de desenvolver uma “automudança consciente” (MÉSZÁROS, p. 65, 2008) dos sujeitos para a concretização de formas de reprodução sociometabólicas contra-hegemônicas.
Processos contínuos de aprendizagem	Entender que os processos educacionais transcendem a escola e ampliam-se no cotidiano social dos sujeitos ao interagir com elementos intelectuais, morais, culturais, históricos e políticos da comunidade e seus espaços não formais de educação.

Fonte: Autoral

No entanto, essas práxis educacionais tendem a acontecer em ambientes não formais de escolarização, sejam eles materiais (a rua, a praça, instituições religiosas, coletivos,

movimentos sociais, etc.) e/ou virtuais (Instagram, Youtube e Whatsapp), isso é percebido nas formas de automediação, autocontrole, autorrealização, engajamento e colaboração utilizadas pelas comunidades na produção de feiras ou festividades ao criarem cooperativas, pontos de cultura e coletivos artístico-culturais. Apesar dessas práticas não serem voltadas para o ensino de história, há nelas o conteúdo histórico como pano de fundo que dá significado e sentido à práxis do coletivo e estabelece diferentes críticas às contradições do capital e suas estruturas de alienação.

Nesse contexto educacional do final do século XX e início do XXI, um novo elemento se coloca na educação soteropolitana, que é o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's), cujas ancoragens históricas encontram-se nas formas de oralidade grão das sociedades ancestrais, na utilização da escrita e da prensa pelas sociedades senhoriais e pelos avanços tecnológicos da sociedade industrial, na segunda metade do século XIX, quando as “gerações do ensino a distância” começaram a utilizar as formas de correspondências como instrumento mediador na relação ensino-aprendizagem e ao longo do século XX com a incorporação dos recursos radiofônicos e televisivos (ALVES, 2011). No entanto, é na Segunda Guerra Mundial que ocorre o primeiro estágio da indústria eletrônica e das tecnologias da informação, estabelecendo bases para o desenvolvimento da rede de dados e dos computadores pessoais nas décadas de 1970-80, e no final do século XX a realização da aprendizagem em rede, através de páginas WEB e com a Mobile Learning, a partir do século XXI, utilizando multimídia e dispositivos móveis. (CASTELLS, 2005).

A inserção das TIC's na relação ensino-aprendizagem e no cotidiano social dos sujeitos se dá por uma demanda da revolução tecnológica da informação, que constituiu a base da sociedade em rede, cujas características são:

Quadro 12– Características da sociedade em rede

Informação como matéria-prima	Uso das tecnologias para agir sobre a informação, não apenas informação para agir sobre a tecnologia, como foram as revoluções industriais.
-------------------------------	---

Penetrabilidade dos efeitos das novas tecnologias	A informação como parte integrada de toda atividade do sujeito e do coletivo.
Lógica das redes em sistemas ou no conjunto de relações	As novas tecnologias da informação possibilitam complexas formas de interconectividade e de poder criativo.

Flexibilidade	Uma sociedade caracterizada pela constante mudança e fluidez organizacional.
Crescente convergência de tecnologias específicas para um sistema altamente integrado	A trajetória tecnológica tende à formação de alianças estratégicas, projetos de cooperação e gradual integração e indiferenciação entre quem desenvolve, fábrica e comercializa.

Fonte: Baseado em Castells (2005)

A implementação da informatização educacional nas escolas públicas baianas se dá no final dos anos 90 por programas federais, como o Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), que segundo Cabalero (2018):

“Com a implantação do Proinfo, as escolas públicas brasileiras passaram a receber microcomputadores para instalação de laboratórios de informática. Apesar das limitações observadas por especialistas em relação ao Proinfo, é importante acrescentar que se trata de uma política pública educacional que também vem contribuindo para a participação da sociedade brasileira e baiana no mundo em rede, tendo em vista que os laboratórios implantados nas escolas são compostos por computadores conectados à internet, que é a ferramenta principal da forma organizacional em rede, possibilitando a comunicação entre estudantes brasileiros e estes com estudantes de outros países” (CABALERO, 2018, p.29-30).

Como sinaliza Cabalero (2018), o Proinfo contribuiu na participação das escolas públicas baianas e sua atuação no mundo em rede, mas problemas infraestruturais, sociais e pedagógicos inviabilizavam ou adiavam o uso das TIC's na educação. Esses problemas presentes nos bairros populares soteropolitanos são resultado do projeto de modernização apontados nos tópicos 1.3.1 e 1.4, que na contemporaneidade se materializam na

62

precariedade de infraestrutura, saúde pública, segurança e nas operações necropolíticas do estado nessas localidades.

No entanto, a partir dos anos 2000 nota-se uma crescente popularização das tecnologias da informação entre as classes populares de Salvador, efeito do período de *welfare* vivido entre 1999-2014 que possibilitou o aumento de renda familiar e o barateamento de computadores desktop, celulares, câmeras digitais e outros recursos eletrônicos. O acesso à internet nos bairros populares soteropolitanos e a presença de estabelecimentos como *LAN*

Houses possibilitou à comunidade local formas de acesso, interação e produção de conteúdo em chat, redes sócias, blog's, plataformas de compartilhamento de fotos, áudios e vídeos, e jogos multiplayer em consoles (videogames) ou desktop. Segundo Mattar (2014), a popularização desses ambientes virtuais gerou uma crescente em teorias e pesquisas aplicadas na educação, inclusive na educação infanto-juvenil, nas universidades e empresas.

À medida que ocorre uma popularização do acesso à internet, um paradigma educacional surge entre a escola e as formas de produção de conhecimento. Segundo Castells (2005), e pelo que se observa na história da educação na Bahia, a escola está organizada sobre princípios diferentes da sociedade em rede como:

- A escola representante do poder institucional;
- Normaliza padrões e valores ideologicamente hegemônicos;
- Centraliza o poder da informação no docente;
- Orienta-se por pedagogias baseadas na transmissão de informação. Por outro

lado, a práxis social e pedagógica da sociedade em rede aponta para outros princípios como:

- Formas interativas e colaborativas em buscar informação e transformar em conhecimento;
- Contextualiza a informação nos projetos intelectuais, pessoais e profissionais;
- A escola é o espaço de autonomia e interações na gestão do conhecimento;
- Os Docentes são mediadores na produção do conhecimento.

Esse paradigma leva a uma ruptura das relações verticais de poder da escola e estimula produção autoral e engajada dos sujeitos, por ser contextualizada a sua realidade sócio histórica.

Esse paradigma educacional na era informacionista torna cada vez mais possível e desejável uma adequação entre tecnologia e os processos de ensino-aprendizagem, visto que a construção do conhecimento na contemporaneidade tende a se dar numa relação dialética

entre o sujeito e o contexto social, potencializada a partir de uma abordagem colaborativa e engajada na prática social, ou seja, a construção do conhecimento se dá em comunidade, tal qual ocorria nas sociedades Banto-tupinambás, nas quais os diálogos eram tecidos a partir de um entrelaçamento da formação sócio-histórica-cultural de cada sujeito (BAKHTIN, 2014). Essas formas de interações sociais, colaboração e interatividade¹⁵ em ambientes materiais e virtuais, valida relações polifônicas, numa concepção bakhtiniana, no conteúdo que expressa verbal ou não verbalmente, na forma de pensar e pensar-se na história, na consciência identitária e nas formas de apropriação das TIC's no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dos elementos contextualizados neste capítulo e sintetizados nos quadros 2, 3 e 8, apresenta-se a seguir o quadro com a evolução das influências dos projetos educacionais nos bairros populares de Salvador.

¹⁵ A interatividade é aqui definida como a intersecção entre as práticas sociais de sujeitos engajados na resolução e o compartilhamento de construção de conhecimento e de prática da vida comum. Conforme proposto por Matta (2009).

64

Quadro 13– Influências dos projetos educacionais nos bairros populares de Salvador

Sociometabolismo	Ordem Social	Linguagem Dominante na Aprendizagem	Tecnologia de Comunicação	Características de Interação
Agraria, Agrocoletora	Sociedades sem classes.	<ul style="list-style-type: none"> • Oral; • Grafismo; • Música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Fala; • Mímica; • Relato em prosa e verso; • Canções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença física dos interlocutores; • Proximidade espacial e temporal; • Ações simultâneas e sincrônicas.

Agromercantil	Sociedades senhoriais.	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita manual em diferentes suportes; • Prensa gráfica. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença física dos interlocutores; • Proximidade espacial e temporal; • Ações simultâneas e sincrônicas.
Capitalista	Burguesa.	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita: Jornais e correio postal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Presença física ou simbólica dos docentes.
		<ul style="list-style-type: none"> • Analógica 	<ul style="list-style-type: none"> • Analógica: Telegrafo, telefone, radio, TV. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contiguidade espacial e temporal.

65

		<ul style="list-style-type: none"> • Digital 	<ul style="list-style-type: none"> • Digital: Multimídia, Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ações simultâneas, sincrônicas e/ou assíncronas.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Coll, Monereo (2010).

66

2.5. A IDENTIDADE DOS SUJEITOS E SUAS COMUNIDADES DE PRÁXIS PEDAGÓGICA

Desenvolver uma experimentação pedagógica na era informacionalista, sobretudo, numa perspectiva socioconstrutivista e “para além do capital”, é dar a devida importância para formação histórica e construção de elementos identitários dos sujeitos de sua comunidade. Nesse ponto, concordamos com Castells (2005) ao afirmar que identidade é o: “processo pelo qual um ator social se reconhece e constrói significado, principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjuntos de

atributos, a ponto de excluir uma referência mais ampla a outras estruturas sociais.”
(CASTELLS, 2005, p. 57-58)

Se a identidade é um processo de reconhecimento e construção de significado, isso nos levar a entender que as identidades dos sujeitos e de sua comunidade não estão isolados ou desconexos do contexto sócio-histórico e dos componentes ideológicos positivos e negativos (MÉSZÁROS, 2011), pelo contrário, o significado evidencia um sistema de interações dinâmicas, complexas e de conflitos históricos estruturalmente ancorados em processos dialógicos de reflexo e refração entre os signos ideológicos (BAKHTIN, 2006), ou nas palavras de Castells (2018), é “a identificação simbólica, por parte de um ator social, da finalidade da ação praticada por tal ator” (p. 55), que num “mundo de fluxos globais, riqueza, poder e imagem” (CASTELLS, 2005, p. 41), com sistemas político-econômicos mergulhados em crises estruturais e uma fragmentação dos movimentos sociais, os sujeitos se organizam em torno de elementos primários de identidade como religiosidade, etnicidade, territorialidade e nacionalidade.

O respeito à identidade do sujeito e de sua comunidade na práxis pedagógica implica em entender o jogo de poder, de reflexo e refração sobre as identidades, para isso adotaremos as três formas e origens de construção de identidade apontadas por Castells (2018) que são as identidades legitimadora, de resistência e de projeto:

- Identidade legitimadora:

“introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais...” (p. 55)

Na contemporaneidade, as identidades legitimadoras são produzidas em projetos educacionais complacentes, quando não acrícticas, as estruturas do capital, baseado em discurso que descredibiliza a ciência, que reforça o fundamentalismo religioso, o racismo, a misoginia, as LGBTQfobias, a antidemocrática, o ultraconservadorismo, o fascismo, além de uma massificação de informações fragmentadas, desconexas e falsas.

67

A combinação desses fatores no contexto de hegemonia do capital, de informatização da sociedade, de aprimoramento de técnicas de biopoder e de necropolítica, produziu-se na contemporaneidade o Biocapitalismo, uma técnica de exploração das capacidades imateriais dos sujeitos, como: inteligência, afetividade, comunicação, cooperação, produtividade científica, modificações tecnológicas, entre outras, produzindo, assim, uma mais-valia sobre a vida, ou nas palavras de Negri (2017) ”O mundo do trabalho explora enquanto *bios*, isto é, já não só como força de trabalho, e sim como forma de viva” ...”(p.61)

Na internet, o biocapitalismo e os processos de fetichismo e reificação se dão com maior agressividade. A relação vida, trabalho, produção e consumo acontecem

simultaneamente, principalmente nas redes sociais e nas plataformas de compartilhamento de vídeos, nas quais usuários e seguidores trabalham para empresas produzindo e compartilhando conteúdo, “dando *like* ou *dislike*”, “seguindo” empresas e seus “*digital influencers*”, acessando propagandas, efetuando busca em buscadores, efetuando operações financeiras na web, e qualquer outra ação feita por um “*login*”. Dessa maneira, o capital estabelece novas formas de exploração sobre as capacidades imateriais, cognitivas, cooperativas e sociais do sujeito, ou seja:

“...a capacidade de colocar em jogo energias que não se consumam como aquelas físicas no curso de uma jornada de trabalho, e sim que podem se renovar continuamente, o fato de colocar em jogo uma série de condições de cooperação social, por conseguinte de trabalho cognitivo, parece configurar – e do meu ponto de vista configura uma reapropriação do capital fixo pelo capital constante - uma espécie de autoimunização do trabalho social a respeito da capacidade de síntese que tem o capital, a capacidade de estreitar em torno de si todos os elementos da exploração.”(NEGRI,2015, p. 63-34)

Na educação burguesa contemporânea (seja ela presencial, a distância, híbrida, flexível ou integrada), o biocapitalismo assegura a perpetuação de processos que normatizam os signos do capital e padroniza formas de consumo a partir de processos pedagógicos regulados pelo mercado e pela da divisão social do trabalho. Essas abordagens pedagógicas exógenas à realidade sócio-histórica dos sujeitos, que não estabelecem nenhum dialogismo com a comunidade local, produz um mal-estar entre valores ancestrais da comunidade e os impostos pelo capital, agrava as desigualdades de desenvolvimento social por meio de processos de ensino-aprendizagem qualitativamente tacanho, retardatário, resultando num estranhamento do sujeito ao modelo educacional proposto.

- Identidade de resistência:

68

“criada por atores que se encontram em posições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos...” (p. 56)

As identidades de resistência são um reflexo inevitável das identidades legitimadoras, que diante da impossibilidade de uma ideologia ser absoluta sobre o sujeito e/ou coletivo (como foi discutido no tópico 1.2), gera um movimento dialético entre signos e técnicas contraditórias que passam a coexistir num mesmo contexto.

No contexto educacional baiano, isso se processou de diferentes maneiras ao longo da história, conforme foi apresentado ao longo deste capítulo, dentre eles destacamos três aspectos na produção de identidades de resistência: 1) A sobrevivência da educação centrada na ancestralidade no projeto colonial de educação; 2) A resistência das comunidades tradicionais perante a modernidade burgo-racista e necropolítica; e 3) Aprimoramento

de propostas progressistas de educação.

1) A sobrevivência da educação centrada na ancestralidade no projeto colonial de educação:

O caráter exógeno, discriminatório, não dialógico da educação colonial, orientado pelo “Ratio Studiorum” (figura 3), atingiu apenas um nível superficial das interações sociais da sociedade banto-tupinambá. Enquanto as classes de “ler e escrever” e os sermões se reproduziam somente na presença do padre ou dentro dos colégios e seminários, a educação banto-tupinambá se reproduzia diariamente no cotidiano da comunidade, ou seja, a incapacidade de dialogismo da educação colonial não impediu que uma pedagogia prática, contextualizada e centrada na ancestralidade sobrevivesse até os dias atuais.

2) A resistência das comunidades tradicionais perante a modernidade burgo-racista e necropolítica:

As condições de sobrevivência das comunidades tradicionais soteropolitanas é um dado do quão perverso foi, e continua sendo, a materialização do capital em seus diferentes sociometabolismos. Desde o mercantilismo até o capitalismo contemporâneo, o capital estabeleceu técnicas de poder, formas de controle social, produção de mais-valia, normatização de padrões de consumo e reificação sobre a população soteropolitana, assim como gestou uma modernidade (figura 4) que utilizou o racismo como tecnologia na produção de uma necropolítica e de uma necroeducação (quadro 7) burgo-racista, que orientou as formas de ocupação e urbanização das freguesias de Salvador de acordo com a classe e cor da população (tópico 1.3.1).

69

No entanto, quando o estado delibera em se ausentar, tornando incipiente sua presença nos territórios das antigas freguesias de Brotas, Penha e 2º distrito de Santo Antônio Além do Carmo (figura 06), gerando graves consequências que, na contemporaneidade, materializam-se na fome, no desemprego, na precarização da educação, do sistema de saúde pública e da infraestrutura urbana, além da reprodução da violência policial, do narcotráfico, do racismo, misoginia, LGBTQ+fobia, etc., essas regiões preservaram elementos das sociedades banto-tupinambá, com suas técnicas, tradições e religiosidade, e desenvolveram, por condições de sobrevivência, formas particulares de redes de colaboração baseadas na consciência para si. Ao referenciar-se na ancestralidade, produziu e apropriou-se das tecnologias de informação, que resultaram em formas multimodais de resistências às imposições do capital e seus projetos burgo-racistas e necropolíticos, a exemplo dos movimentos sociais em torno da questão urbana, médica, educacional, étnica, LGBTQ+, feminista, religiosa, contra políticas neoliberais, assim como organização popular por demandas na área do direito contra o desemprego e por estruturas

institucionais de participação na gestão política-administrativa (GOHN, 2011)

3) Aprimoramento de propostas progressistas de educação:

Pode-se dizer que os projetos educacionais coloniais (figura 3), senhorial (quadro 6) e burgo-racista (quadro 4), participaram da construção de um conservadorismo que tenta perpetuar uma condição colonizada do Brasil perante aos Estados que estão no centro do capitalismo, bem como produziu uma classe dominante estranha à realidade social do país e lumpemburguesa ao capital internacional. Esse conservadorismo, que também se justifica no fundamentalismo cristão e no modelo civilizatório eurocêntrico, produziu arautos e defensores mais radicais do capitalismo que se contrapuseram, durante o Estado Novo e a ditadura militar de 64, aos projetos e métodos educacionais desenvolvidos por Anísio Teixeira, Paulo Freire, pelo movimentos sociais e centros de cultura popular. Em todos os casos, os conservadores se valeram do mesmo argumento na defesa da educação burguesa (conforme discutidos nos tópicos 1.4 e 1.4.1), alegaram que os ideais de uma educação progressista eram comunistas, socialistas, estatizantes, ateus, não formavam “bons cidadãos” e feriam os valores tradicionais da nação, das famílias brasileiras e do direito dos país em escolher que educação deveria ser dada aos seus filhos, além de desacreditar o ensino público e defender sua privatização.

Por outro lado, projetos e métodos educacionais progressistas tornaram-se cada vez mais plurais e dialógicos com as demandas sócio-históricas-culturais dos sujeitos. Isso é

70

observado nas propostas de Anísio Teixeira e Paulo Freire em educar para a vida, em transformar a escola num centro de produção intelectual, cultural e político da comunidade. No início do século XXI, com a promulgação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, possibilitou-se uma valoração e diversificação de abordagens pedagógicas antirracistas, centradas na ancestralidade e na pluriétnia entre algumas escolas dos antigos quilombos de Salvador.

Na contemporaneidade, as relações em rede permitiram interconectividades entre comunidades, movimentos sociais, culturais, bem como a ampliação de redes colaborativas para produções imateriais e de relações cooperadas de trabalho que se aproximam de perspectiva produtiva “para além do capital” (quadro 11). Se de um lado as redes sociais e as plataformas de compartilhamento de vídeos tornaram-se espaços de reificação e fetichismo, por outro, essas plataformas virtuais também se tornaram espaços de produção e interatividade de identidades de resistência na política, na economia, na ecologia, nas relações de étnicas, de gênero e sexualidade, no enfrentamento ao racismo, à intolerância religiosa e cultural.

- Identidade de projeto:

“quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu

lado alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação da estrutura social.” (p. 56)

Se as identidades de resistência refletem uma oposição às identidades legitimadoras, as identidades de projetos refratam desse contexto de oposição, mas particularizam-se em serem contra-hegemônicas, ou seja, os sujeitos se engajam em práxis sociais que buscam uma transcendência dos padrões e normas ideológicas hegemônicas.

No contexto soteropolitano, historicamente essas identidades de projetos são construídas fora da escola, dentro das comunidades, em projetos desenvolvidos pelos pontos de cultura, movimentos sociais, instituições religiosas, quando utilizam métodos contextualizados à realidade social dos sujeitos, didáticas mediadoras, colaborativas e uma continuidade da produção do conhecimento, além da valorização e respeito às tradições e memórias.

Na contemporaneidade, conforme aponta Castells (2017), as identidades de projetos são construídas em comunidades físicas e virtuais baseadas na proximidade, carregadas de significados histórico e político. Das identidades de projetos derivam-se movimentos sociais, culturais, mídias independentes e cooperativas de economia solidária, que em Salvador

71

materializaram-se em coletivos, como o Passe Livre, a Mídia Ninja, o Grupo de Arte Popular A Pombagem e o Cultarte. Em comum, esses coletivos apresentam perspectivas para “além do capital” (quadro 11), se desenvolvem de modo autônomo, interativo, autoconfigurável e em redes multimodais de colaboração, com comunicação e hierarquia horizontais.

A partir do entendimento sobre a relação de construção de identidade dos sujeitos e das comunidades e em diálogo com os elementos apontados no quadro 13, apresenta-se a seguir um quadro síntese do perfil dos sujeitos engajados na pesquisa.

72

Quadro 14– Perfil dos sujeitos engajados na pesquisa

	Identidades		
Dimensões de Contexto	Legitimadora	Resistência	Projeto

<p>Institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Normatização dos Signos ideológicos, dos significados e sentidos das realizações sociometabólicas do Capital; • Relações de poder baseados na fidalguia, prestígio e caudilhismo; • Técnicas de Biopoder; • Orientações Biocapitalistas e Necropolíticas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido e significado das práxis sociais herdadas dos povos Banto tupinambá; • Educação Centrada na Ancestralidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Colet... • Form... • Educaç... “para
<p>Informacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Controle dos meios de produção material e imaterial; • Consolidação de uma concepção ontológica ocidental-cristã; • Criminalização, exclusão e distorção das identidades e das produções de conhecimentos das sociedades não ocidentais e não cristãs; 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoração das tradições, memórias, técnicas e ancestrais; • Projetos educacionais progressistas: Escola Nova, metodologia freiriana; • Pesquisas e produções científicas sobre memórias, tradições, história, políticas afirmativas, sincretismo religioso, racismo, relações de classe, etnia e cor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Constr... • abor... • Projeto... • Diversi... • abor...